

O lugar da escola na produção e reprodução de racismo e no seu combate

Joana Simões da Luz Piedade

Relatório de Trabalho de Projeto de Mestrado em Migrações, Inter-Etnicidades e Transnacionalismo

Orientador: Prof. Doutor Rui Santos

(Versão corrigida e melhorada após defesa pública)

Julho de 2021

Trabalho de Projeto apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Migrações, Inter-Etnicidades e Transnacionalismo, realizado sob orientação científica do Prof. Rui Santos, NOVA FCSH

Lisboa

2021

Declaro que esta Dissertação é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

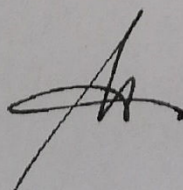
A candidata,

Joana Simões da Luz Piedade

Lisboa, 29 de abril de 2021

Declaro que esta Dissertação se encontra em condições de ser apreciada pelo júri a designar.

O orientador,



Lisboa, 29 de abril de 2021

Agradecimentos

Agradeço ao meu orientador, Professor Rui Santos, por ter sido fundamental e decisivo ao longo da realização e na conclusão deste trabalho, sublinho a forma como me guiou nesta investigação, suscitou questões e desafiou o meu pensamento, fazendo-me pensar mais e melhor. Este trabalho não existiria sem a sua imprescindível presença. Agradeço também aos professores do mestrado em Migrações, Inter-Etnicidades e Transnacionalismo cujas aulas provocaram inúmeras reflexões.

É da mais elementar justiça aqui referir a professora Rosa Duarte que, através de desafiantes convites para debates com os alunos da sua escola (que, cumpre esclarecer, não é uma das escolas incluídas neste projecto) foi quem me permitiu experimentar e conhecer, ainda numa fase prévia a este trabalho, o entusiasmo e a urgência da educação para a cidadania e para os direitos humanos. Nesses momentos percebi a possibilidade de um novo modo de intervenção na sociedade.

Não posso também deixar de agradecer a amigas de sempre, Maria João Gaivéu, Vanda Cruz, Nair Malheiros, Gina C. Lemos, pela motivação permanente e pelas conversas sobre escola e educação que sempre me ajudam a ver, a reparar e a compreender melhor o que me rodeia.

Um obrigada muito especial a André Castro Soares pela leitura atenta deste trabalho, pelos contributos entusiásticos que deu e pelo carinho.

Não esqueço também a importância das minhas colegas de mestrado na NOVA/FCSH, um conjunto de mulheres maravilhosas com quem criei felizes cumplicidades pessoais e académicas.

Obrigada à minha imensa filha, Mia, pela inspiração quotidiana e por me fazer desejar e acreditar na urgência de um mundo mais belo e justo para todos aqueles que o habitam.

Por fim, o meu mais profundo e sincero agradecimento aos jovens que conheci e com quem trabalhei durante as sessões. Espero saber e conseguir honrar as suas partilhas, transformando-as em inspiração, força e consequência, capazes de contribuir para a construção de uma escola mais fraterna.

Resumo

Com este projecto de intervenção educativa, pretendi suscitar debates significativos sobre racismo, xenofobia e discriminação (em função da cor de pele, etnia, origem, nacionalidade, ou ascendência) entre os alunos de duas escolas com uma acentuada diversidade etno-nacional e cultural situadas na Área Metropolitana de Lisboa, a partir de eventos mediáticos contemporâneos e outros recursos pedagógicos.

Tendo como base uma concepção de investigação-acção, usando metodologias de observação directa e discussão, em que as turmas funcionaram como grupos focais de alunos no âmbito da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, numa das escolas, e de actividades extra-curriculares, na outra, procurei fazer evidenciar os discursos, crenças, atitudes, comportamentos racistas e xenófobos presentes no quotidiano escolar, e capacitar os alunos para questioná-los, bem como testar estratégias para o seu combate em fase de escolarização de jovens entre os 11 e 16 anos.

Este relatório reflecte sobre a experiência e lança pistas para a continuação do debate sobre a alteração dos currículos bem como sobre as possibilidades para práticas de construção de uma escola anti-racista.

Palavras chave: Escola, Racismo, Educação antirracista, Inter-etnicidades, Investigação-acção

Abstract

With this educational intervention project, I intended to promote meaningful debates about racism, xenophobia and discrimination (on skin color, ethnicity, origin, nationality, or ancestry) among the students in two schools with high ethno-national and cultural diversity in the Lisbon Metropolitan Area, making use of everyday media events and other pedagogical resources.

The intervention was based on an action-research outlook, using direct observation and debate methods, in which the classes worked as student focus groups in the context of the subject of Citizenship and Development, in one of the schools, and of extra-curricular activities in the other. I aimed by these means to make evident racist and xenophobic discourses, beliefs, attitudes and behaviors present in everyday school life and enable students to question them, as well as to experiment strategies for challenging them in the schooling stage of young students between 11 and 16 years old.

This report reflects on the experience and provides clues for the ongoing debate about the improving of curricula as well as the possibilities of creating an anti-racist school.

Keywords: School, Racism, Anti-racist education, Inter-ethnicities, Action research

Índice

Introdução	1
Capítulo 1. Racismo, educação e sociedade	7
1.1. Do luso-tropicalismo ao Inquérito Social Europeu	7
1.2. Escolas: Racismo dentro e fora dos muros	12
Capítulo 2. A investigação na sala de aula: Um laboratório para o estudo interventivo sobre o racismo	25
2.1. Lugares da investigação: As escolas	26
2.2. Problematização e estratégia metodológica	28
2.3. Visão pedagógica	39
Capítulo 3. O lugar do Outro: Espaços de alteridade na sala de aula	44
3.1. Alunos migrantes na encruzilhada de salas multiculturais	44
3.2. “Há gente a mais no mundo...”: Entre a solidariedade e o fatalismo	54
Capítulo 4. Falar sobre racismo	77
4.1. Pré-conceitos de racismo	78
4.2. O racismo de “um para um”	80
4.3. O racismo enquanto matriz estruturante	89
4.4. O racismo é algo que se herda e se aprende?	95
Capítulo 5. Discussão dos resultados e perspectivas futuras	103
5.1. Resultados, contributos e limitações	103
5.2. Conclusões e perspectivas futuras	117
Referências	124
Anexo: Planeamento inicial das sessões	130

Índice de figuras

Figura 1. Cartaz em rua de Lisboa: “Lusotropicalismo é racismo”	10
Figura 2. Pichagens com dizeres racistas e xenófobos no exterior de instituições de ensino secundário e superior em Lisboa e Loures, 30.10.2020	13
Figura 3. Cartazes na Manifestação Contra o Racismo, Lisboa, 06.06.2020	20
Figura 4. Zico, migrante da República Democrática do Congo, no campo de refugiados na ilha de Chios, Grécia	59
Figura 5. JR, <i>Picnic at the Border</i> : Instalação artística e piquenique partilhado entre os dois lados da fronteira México/Estados Unidos, Tecate, 2017	62
Figura 6. Kikito, JR. Instalação artística na fronteira México/ Estados Unidos, 2017	62
Figura 7. Obra de Ai Weiwei sobre a crise dos refugiados. Bienal de Sydney, 2018	62
Figura 8. “We need...Freedom”. Trabalho de uma aluna nepalesa (7º ano, escola pública)	63
Figura 9. “NADA DX FRONTEIRAS. Não somos inimigos! Chega de g[u]erras chega de fronteiras”, trabalho de uma aluna portuguesa afrodescendente (7º ano, escola pública)	63
Figura 10. “Abra a[s] fronteiras assim como você abre seu coração para sua família” Trabalho de uma aluna brasileira, 7º ano, escola pública	64
Figura 11. Alunas do 7º ano, escola pública, durante um desafio de expressão artística sobre Migrações e Refugiados	64
Figura 12. Atletas disputam uma partida de vólei de praia entre as selecções do Egipto e Alemanha - Jogos Olímpicos no Rio de Janeiro, 2016	67
Figura 13. “ <i>Crying for Freedom</i> ”: Mulher iraniana disfarçada de homem para assistir a uma partida de futebol	69

Introdução

A luta contra o racismo é condição da nossa saúde colectiva. Ela resume os debates morais fundamentais: amor ou ódio pelo outro, justiça ou injustiça, igualdade ou opressão, ou numa palavra: mais ou menos humanidade. A essência da moral é o respeito pelo outro: será a nossa honra de homens construir um mundo mais humano.

(Memmi 1993, 103)

Um trabalho de pesquisa e de intervenção resulta de motivações que passam pelo aprofundamento de um conhecimento, neste caso foi da curiosidade, da vontade de tentar perceber como surgem as crenças e preconceitos racistas entre os jovens, quais as motivações para a existência de tais expressões e, no seguimento, compreender como agir. O embrião foi, num primeiro momento, as conversas e os debates pontuais sobre direitos humanos e cidadania que, enquanto jornalista e voluntária em campos de refugiados, mantive com crianças e jovens em escolas e serviços educativos de equipamentos culturais, ao longo dos últimos três anos. Na escuta activa desses jovens entendi a existência, no ambiente escolar e no quotidiano, de um conjunto de crenças e preconceitos racistas e xenófobos em relação a imigrantes, descendentes de imigrantes, afrodescendentes e outras minorias étnicas.

Uma pesquisa resulta também de experiências pessoais. Para situar a perplexidade que o racismo me provoca tenho de regressar a Luanda e a Angola, país onde vivi e trabalhei como jornalista durante seis anos. Angolanos que conheci e que tinham vivido, estudado ou trabalhado em Portugal, confidenciaram-me ter sofrido episódios de racismo e discriminação, confrontando-me com um lado do meu próprio país que estava oculto para mim. Foi também neste período em Angola que, durante uma reportagem de rua para a televisão na qual eu participava, um jovem angolano se aproxima e, movido pela curiosidade provocada pelas câmaras, me pergunta descontraidamente se sou de Benguela (Sul de Angola). Quando lhe respondo negativamente, insiste: serei então do Brasil? Quando lhe digo que sou portuguesa, o seu ânimo altera-se e responde-me: “Não devias estar aqui. Devias ir para o teu país. O teu avô colonizou o meu”. Através da fala deste jovem confrontei-me, uma vez mais, com as consequências do colonialismo português num episódio que representa aquilo que Walter Mignolo designa “ferida colonial”, um ambiente pós-colonial que

permanece como estrutura por resolver nas sociedades contemporâneas, ex-colonizadas e ex-colonizadoras.

Em paralelo com estas experiências e reflexões pessoais, estiveram os dados reflectidos em trabalhos académicos e jornalísticos que também apontam para expressões de racismo nas escolas em Portugal. Destaco alguns exemplos: a segregação escolar, com a concentração de estudantes carenciados, de origem imigrante e de etnias minoritárias em algumas escolas ou turmas; o encaminhamento preferencial de alunos afrodescendentes para as vias profissionalizantes; relatos de insultos e ofensas verbais racistas; a forma como currículos e manuais escolares perpetuam uma visão eurocêntrica e incompleta de vários momentos da História portuguesa e mundial.

Neste enquadramento, a frequência do presente Mestrado em Migrações, Inter-Etnicidades e Transnacionalismo possibilitou a criação e realização deste projecto de pesquisa com o objectivo de uma intervenção continuada, que implementei em duas escolas: uma escola pública e um colégio privado, ambas na Área Metropolitana de Lisboa, ambas contextos de diversidade cultural acentuada, através da realização de sessões de reflexão e debate no âmbito de uma intervenção educativa com alunos dos 11 aos 16 anos. Pretendi investigar, descrever e enquadrar a produção e reprodução quotidianas das várias formas de racismo e xenofobia e suscitar a consciencialização e a reflexão crítica dos alunos sobre elas, englobando-se no conceito do que aqui procurei estudar factores de categorização e discriminação como cor de pele, etnia, origem, nacionalidade, ascendência.

Durante os quase seis meses de trabalho de campo – de Outubro de 2019 a Março de 2020 – procurei observar de que forma são estabelecidas e exprimidas as relações entre nacionais, imigrantes, descendentes de imigrantes e outras minorias, as formas como interagem uns com os outros em contexto de aula, e como relatam fazê-lo noutros contextos do quotidiano escolar. Como qualquer trabalho de investigação-acção, fundamenta-se não apenas com o objectivo de querer conhecer e estudar determinado objecto e/ou sujeitos, mas também agir e capacitar esses mesmos sujeitos para actuarem de forma transformadora sobre essa realidade e sobre si mesmos.

Com esta investigação pretendi recolher dados, implementar um projecto de intervenção e reflectir sobre o que poderá ser feito para criar uma escola onde o racismo só tenha lugar, obrigatório, como objecto de denúncia nos livros de História.

Procurei pistas que pudessem ajudar a responder a estas questões: Que discursos racistas e xenófobos são produzidos em sala de aula e a partir de casos concretos da actualidade mediática?; De que modo categorias racistas e xenófobas são reproduzidas a partir das sociabilidades do quotidiano dos jovens?; De que forma estas sessões desafiam os currículos escolares ainda baseados numa narrativa hegemónica, glorificadora e heróica da “portugalidade”/história portuguesa? Qual o papel da escola no combate ao racismo? Como podemos imaginar uma escola mais progressista, emancipatória, activa no desenvolvimento de uma educação anti-racista e para a justiça social?

Este projecto foi intensamente influenciado, por um lado, e apoiado, por outro, pelas circunstâncias nas quais foi sendo desenvolvido.

Por um lado, uma sucessão de acontecimentos internacionais e nacionais ocorridos no decurso deste trabalho, quer no período de trabalho de campo quer no período de escrita, vieram demonstrar que um outro vírus além da Covid-19, o vírus do racismo (Vala e Pereira 2012) parece ter avançando e estar a fazer adoecer sociedades em vários cantos do mundo, mas também a despertar anticorpos activos e a agudizar lutas e tensões sociais e políticas. Refiro-me, particularmente, ao racismo contra “aqueles que os brancos denominaram de negros”, nas palavras de James Baldwin, expresso em actos e consequências que culminaram nos protestos globais anti-racismo, depois do assassinato de George Floyd por um polícia nos Estados Unidos (em 25 de Maio de 2020, já após o término do trabalho de campo). Mas não só.

Também em Portugal, assistiu-se ao avanço do discurso de ódio, intolerante e racista, verbalizado sem pruridos no espaço público por políticos como aquele que defendeu “medidas de confinamento específicas” para a etnia cigana ou exortou uma deputada nacional afrodescendente a “voltar para a sua terra”. A esta circunstância juntaram-se outros episódios durante o ano de 2020 como as ofensas racistas em pleno estádio ao jogador de futebol Marega (16 de Fevereiro), a violência policial sobre uma mulher negra, Cláudia Simões (19 de Janeiro) ou o assassinato do actor negro Bruno

Candé Marques (25 de Julho) por um antigo combatente da guerra colonial. Elementos que reavivaram o debate e provocaram várias manifestações anti-racismo, mas também protestos de defesa de que “não há racismo em Portugal” e que “falar sobre o racismo é que é racismo”, de que foi exemplo uma vigília em frente a uma associação que combate o racismo, protagonizada por grupos de mascarados carregando tochas de inspiração Ku Klux Klan.

As sociedades tardam em assumir a persistência de uma cultura de racismo latente e profundamente arraigada, um legado do colonialismo, do imperialismo, do anti-semitismo e de outras formas de intolerância (Castles, de Haas, e Miller 2014). E o fascismo, já o tinha notado Aimé Césaire (1978) nos anos 50 do século passado, é uma espécie de colonialismo de regresso a casa. Em momentos conturbados, como é o caso de crise económica em contextos que promovem uma hierarquia de pessoas em função do individualismo “meritocrático”, quando as definições e condições do “mérito” se encontram desigualmente distribuídas entre colectivos humanos, o racismo pode reforçar a exclusão social, a discriminação e a violência contra as minorias. Terá a Covid-19 fragilizado as sociedades e criado um terreno fértil para o avanço do racismo? Ainda que a norma explícita, e consensualmente aceite, considere o racismo algo errado e condenável, a metáfora do racismo como um “vírus em evolução” relaciona-o com um conjunto de crenças e atitudes sub-reptícias sujeitas a sofrer transformações e a se adaptarem às mudanças no meio envolvente e nos próprios agentes “portadores” e “transmissores” explorando diferentes factores de vulnerabilidade.

A mobilização que se faz sentir em todo o mundo, e a que Portugal não escapou, trouxe a debate público a questão da responsabilidade das instituições públicas e a forma como respondem, ou não, a formas continuadas de racismo, como perpetuam, ou não, visões eurocêntricas e ideologias coloniais, como combatem, ou não, o racismo. Se as práticas quotidianas reproduzem, muitas vezes, relações históricas e estruturais que trazem acopladas expressões de racismo, a escola faz parte do espaço público onde estas questões devem também ser esgrimidas. É neste contexto que surge esta investigação sobre expressões de racismo na escola a partir de um estudo de caso múltiplo, mas também sobre como a escola dos dias de hoje, com a sua população crescentemente pluriétnica, poderá constituir um laboratório de transformação.

Outra das circunstâncias que influenciaram este trabalho foi a pandemia, que levou à interrupção do trabalho de campo em Março de 2020, deixando sem desenvolvimento parte da investigação e da intervenção que considerava importante e ficou pelo caminho. Esta suspensão não impediu, porém, uma reflexão aprofundada sobre os dados recolhidos no contexto da pesquisa. Não pretendo retirar conclusões precipitadas, até porque qualquer pesquisa se apresenta sempre como aberta. Posso, no entanto, afirmar o carácter transformador, ainda que com algumas fragilidades, que este processo de conhecimento/aprendizagem provocou, e que será descrito ao longo destas páginas.

O capítulo 1 faz uma revisão de literatura no campo do racismo, no âmbito quer interpessoal quer estrutural, em geral e especificamente na educação em Portugal e no mundo. Procurei realizar uma análise contextualizada e historicamente informada dos principais discursos sobre os entendimentos do racismo e do anti-racismo nas actuais políticas de “integração” escolar, desde o conteúdo dos currículos nacionais à clivagem entre a abordagem “intercultural” ou “multicultural” e a abordagem “anti-racista”. A título ilustrativo, mobilizei também algumas referências documentais que concretizam os enunciados teóricos em situações e processos da actualidade portuguesa.

No capítulo 2, faço a problematização do tema que trouxe para esta dissertação, os métodos que utilizei para a investigação-acção e a descrição das duas escolas onde implementei o projecto: uma escola das periferias (sociais e económicas) situada no centro geográfico da capital portuguesa, e uma escola do centro (do bem-estar social e económico) situada na sua periferia geográfica.

Nos capítulos 3 e 4, exponho a análise dos testemunhos partilhados pelos alunos no decurso da investigação. No capítulo 3, o enfoque está nas experiências dos alunos imigrantes ou de minorias étnicas na escola, as suas percepções sobre a integração e a forma como são percebidos pelos outros alunos, alargando daí para questões mais amplas do acolhimento do outro em contexto migratórios e de refúgio. No capítulo 4, analiso narrativas e experiências de racismo vividas e percebidas na escola em função da cor da pele e da origem, quer no plano interpessoal, quer no estrutural, bem como as interpretações e reacções a processos históricos e a episódios do quotidiano marcados pelo racismo. Darei conta da análise interpretativa de uma variedade de dados empíricos colhidos na intervenção, que reflectem a problemática do racismo e a forma

como a discriminação racial, étnica, em função da origem, é vivenciada na escola pelos jovens de diferentes proveniências nacionais e étnicas e com diferentes atributos racializados – incluindo, evidentemente, os da maioria portuguesa e “branca”. Descreverei também os resultados da intervenção que foi possível identificar durante o processo, ou sugeridos por este, apesar da sua interrupção extemporânea.

No capítulo 5, faço uma avaliação final da investigação-acção e lanço uma perspectiva sobre a forma como as práticas que experimentei podem ser replicadas no futuro, tendo como objectivo a implementação de algumas das metodologias e recursos nas escolas.

Na escrita deste trabalho, procurei dar amplo espaço às vozes dos alunos com quem trabalhei durante as sessões num exercício de escuta profunda e atenta, e com a convicção de que essa apreciação e compreensão das suas vozes nos poderá ajudar. Se o racismo é uma estrutura que se aprende, a escola é também o melhor lugar onde se pode dismantelar este empreendimento e construir um melhor projecto de comunidades escolares e de Humanidade comum, com mais igualdade, justiça social e dignidade humana, no presente e no futuro.

Capítulo 1. Racismo, educação e sociedade

“Fez-se um mundo à parte. Nós não nos damos com eles. É gente de cor, não é?”

(Reportagem televisiva, “Bairro Negro”, 1984)

Como nota prévia, cumpre esclarecer que, para a pesquisa e escrita deste trabalho utilizei, além de fontes primárias, também fontes secundárias tais como artigos, entrevistas, reportagens jornalísticas, relatórios políticos e textos publicados em blogues. O recurso a estes materiais deveu-se, por um lado, à escassez e limitação de fontes académicas com que me deparei ao estudar os tópicos em causa. Por outro lado, senti esta também como uma opção necessária no sentido de obter um enquadramento mais pulsante e actualizado acerca do debate público sobre o racismo que existe presentemente na sociedade portuguesa.

1.1. Do luso-tropicalismo ao Inquérito Social Europeu

Um colonialismo “diferente dos outros”, benigno, humanista, “de vocação ecuménica e missionária”, um meio para o contacto pacífico com outros povos conduzindo à miscigenação, prova irrefutável de uma pretensa imunidade adquirida pelos portugueses face ao racismo, na qualidade de promotores e facilitadores de encontros civilizacionais ao longo dos séculos. São vários os autores (Castelo 1998; Jerónimo 2012) que se têm debruçado sobre o “mito do excepcionalismo” do colonialismo português assente na tese do luso-tropicalismo, criada pelo sociólogo Gilberto Freyre e utilizada pelo Estado Novo na década de 50 para justificar internacionalmente a ocupação de territórios em África, num cenário de descolonizações em curso no continente e no mundo. Nessa altura, a “violência, a coerção, o terror e o racismo como que se evaporaram dos discursos, mas não das situações coloniais” (Curto 2009, 22). A mudança no discurso foi criadora de todo um imaginário nacional e da ideia do povo português como tolerante, fraterno, com um dom especial para a interculturalidade, para se adaptar a outros territórios e se relacionar com outros povos e culturas. Esta narrativa terá tido continuidade com o fim do “império colonial” e, de várias formas, é reproduzida ainda hoje no discurso político (Cardina 2020), apresentando uma versão despolitizada do período da História designado como

“Descobrimientos” ou “Expansão”, e que camufla a violência característica do processo colonial e as hierarquias raciais que existiram no colonialismo português.

Com a descolonização, inaugurou-se um período no qual o próprio colonialismo, a guerra colonial e as relações históricas de poder entre o povo português e os povos ex-colonizados permaneceram omitidas, não foram problematizadas de forma generalizada na sociedade, nem tão pouco foi sublinhada a repercussão deste legado nas formas de discriminação racial e étnica e de produção e reprodução de desigualdades existentes na actualidade.

A população afrodescendente em Portugal está fortemente ligada ao “dia seguinte” do colonialismo português, sendo hoje constituída, na sua larga maioria, por descendentes de pessoas naturais das ex-colónias. Apesar de se saber que população negra habita Lisboa desde há séculos (Malheiros 1996) e que, durante a época colonial, Portugal já era destino para trabalhadores que vinham das então colónias africanas, estes movimentos só começam a ser percepcionados como parte do fenómeno de imigração a partir de 1974, com um “boom nas chegadas de africanos provenientes das antigas colónias”, a base a partir da qual se estabeleceria uma corrente migratória com origem nos PALOP - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (Baganha, Ferrão e Malheiros 1999, 148).

Em 1984, foi transmitida na RTP, aquela que é considerada a primeira reportagem na televisão portuguesa sobre racismo em Portugal, intitulada “Bairro Negro”, com enfoque na forma como comunidades vindas das ex-colónias viviam paredes meias com portugueses no bairro de barracas da Pedreira dos Húngaros, no concelho de Oeiras. Em bairros como este estabeleceram-se, a partir da década de 60, migrantes internos a que, desde os anos 70 se juntaram crescentemente imigrantes africanos, chamados principalmente pela procura de trabalho na construção civil e obras públicas em torno da capital, bem como de trabalho doméstico feminino. Ao longo da reportagem, entrevistados referem a ausência de contacto entre “nós” (portugueses brancos) e “eles” (africanos negros). Uma das moradoras conta para a câmara que as filhas não saíam de casa se perto da porta estivessem jovens negros. E quando questionada sobre se convivia com os seus vizinhos, respondeu: “Fez-se um mundo, mais ou menos, à parte. Nós não nos damos com eles. É gente de cor, não é?”.¹ Como

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=5mv037ysSk0>

mostra a reportagem, no interior destes bairros de barracas, espaços de segregação de populações pobres, perpassavam as mesmas fracturas raciais que na sociedade envolvente (de que é exemplo a inscrição num muro com a cruz suástica e a frase “morte aos pretos”), enfatizadas pela competição directa no mercado de trabalho.

Também as primeiras investigações académicas em Portugal sobre racismo remontam, salvo melhor conhecimento, a meados da década de 90, quando investigadores começaram a estudar as expressões de racismo em Portugal, particularmente em relação aos imigrantes que vieram das ex-colónias, e as críticas e os discursos produzidos sobre esta realidade.

Durante muito tempo, racismo e a discriminação étnico-racial foram percebidos como algo que afecta a população imigrante. Veja-se, a título de exemplo, o facto de a Comissão para a Igualdade e Contra a Discriminação Racial (CICDR) ou o Observatório das Comunidades Ciganas estarem sob a tutela do Alto Comissariado para as Migrações. Este, por sua vez, inicialmente denominado de “Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas”, veria o seu nome posteriormente diluído para “Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural”, desaparecendo a conotação/reconhecimento da desigualdade em favor do luso-tropicalista “diálogo” – eclipsando-se da nomenclatura oficial qualquer sombra de menção ao racismo e à discriminação étnico-racial exercidos sobre parte da população portuguesa. De facto, um elevado número de pessoas afrodescendentes em Portugal são portuguesas, muitas delas nascidas em Portugal, e muitas outras obtiveram a nacionalidade portuguesa, sobretudo entre 2007 e 2017, quando cerca de meio milhão de pessoas (449.691) adquiriram a nacionalidade devido às alterações produzidas pela Lei Orgânica 2/2006, segundo relatório da Assembleia da República (2019). Olhar para o racismo como algo intrinsecamente conectado com uma outra origem geográfica, criou um obstáculo a que fosse abordado como uma questão que também afecta nacionais, criando um espaço de exclusão e também uma barreira a que determinada parte da comunidade seja percebida, de forma inequívoca, como portuguesa pelos restantes. Se aqui aludo a esta questão, é porque ela teve implicações práticas e conceptuais no presente trabalho, conduzindo-me a autonomizar as duas questões em capítulos diferentes: o Capítulo 3, “O lugar do Outro: Espaços de alteridade na sala de aula”, focado nas crenças e experiências de e sobre alunos imigrantes, e o Capítulo 4, “Falar sobre racismo”, focado nas crenças e experiências de e sobre alunos negros/afrodescendentes.

Se o racismo assenta na crença de que raças humanas inferiores estariam “naturalmente” dispostas a serem dominadas, no fundo, a pedra basilar em que se ergueu a colonização e o tráfico de pessoas escravizadas à escala mundial, seria então, segundo alguns autores, susceptível de ter sido convertido em racismo cultural (Lévi-Strauss 1975), permitindo a continuidade de crenças racistas, mesmo quando rejeitada a tese do “racismo científico”. Também em Portugal, é referido como a associação implícita entre a identificação nacional e a ideologia do luso-tropicalismo será, com probabilidade, um amortecedor para a expressão do racismo tradicional, mas não para o racismo cultural, mais velado ou subtil (Vala, Brito e Lopes 2015).

Figura 1. Cartaz em rua de Lisboa: “Luso-tropicalismo é racismo”



Fonte: cartaz de Rod_lx (Rodrigo Saturnino). Fotografia de Ana Stela Cunha / Grupo Educar, 2020.

É neste âmbito que aqui refiro os resultados do último Inquérito Social Europeu, num módulo que pretende medir o racismo biológico e o racismo cultural. Perante as três questões colocadas no inquérito: “Há grupos étnicos ou raciais por natureza mais inteligentes?”, “Há grupos étnicos ou raciais por natureza mais trabalhadores?”, “Há culturas, por natureza, mais civilizadas que outras?”, 62% da amostra representativa da população portuguesa responderam afirmativamente a, pelo menos, uma delas, e 32% manifestaram as três crenças. Apenas 11% discordaram de todas as crenças racistas. Apesar de os dados deste inquérito revelarem que quanto mais velhos os inquiridos, mais fortes são os seus preconceitos, também os jovens mostram elevadas percentagens de crenças racistas. O estudo revela também que maiores níveis de escolaridade e de rendimento não se traduzem na ausência de racismo biológico e cultural. Segundo a

coordenadora do estudo, Alice Ramos, os dados disponíveis mostram que, “o racismo enquanto conjunto de crenças sobre a natureza e a organização dos grupos humanos persiste e encontrou maneiras de se proteger das normas sociais que o condenam” (Ramos e Pereira 2020).

Na sondagem realizada por ICS e ISCTE (2020), 55% dos inquiridos rejeitaram a ideia de que há grupos étnicos/raciais mais inteligentes que outros, e 15% responderam que se sentem incomodados com a hipótese de pessoas negras chegarem a posições de poder e influência. Por outro lado, 41% concordaram, total ou parcialmente, com a afirmação de que o convívio interétnico ou inter-racial é quase sempre gerador de problemas – a resposta mais comum foi a de concordância parcial, expressa por um em cada três inquiridos –, enquanto 35% discordaram desta ideia, a maioria dos quais, mas formando apenas 20% do total de inquiridos, declarou discordar fortemente.

Os resultados observados nesta sondagem e no *European Social Survey* permitem, segundo a coordenadora de ambos os inquéritos,

sublinhar um padrão importante: a acentuação das diferenças entre grupos humanos, a sua hierarquização social e a crença na incompatibilidade ou choque de culturas existem, com maior ou menor adesão. A sua negação ou normalização apenas contribuem para perpetuar crenças racistas sobre a humanidade e para a consequente manutenção de desigualdades sociais baseadas em diferenças que não existem (Ramos e Pereira 2020).

O mais recente inquérito acerca da integração e discriminação de imigrantes e minorias residentes nos vários países da União Europeia, o Inquérito sobre Minorias e Discriminação na União Europeia promovido pela Agência da União Europeia para os Direitos Fundamentais, revela que a categorização étnica e a origem geográfica da imigração são as principais causas de discriminação experienciada (apontadas por 1 em cada 4 dos inquiridos nos últimos 5 anos, sobre quatro áreas da vida quotidiana, no total de países onde foi aplicado o inquérito) (FRA 2017). Em Portugal, 7% dos inquiridos originários da África Subariana declararam ter tido experiências de discriminação com base na categorização étnica, e 23% com base na sua cor de pele. Os dados gerais do inquérito mostram que os grupos que mais sofrem de discriminação em razão da sua categorização étnica ou origem imigratória são os naturais do Norte de África (31%), os

ciganos (26%) e os imigrantes da África Subsaariana (24%) (Oliveira e Gomes 2019, 335).

Também o relatório da Assembleia da República sobre *Racismo, Xenofobia e Discriminação Étnico-racial em Portugal* (2019) alude uma escalada de ódio no discurso racista contra pessoas imigrantes, refugiados, afrodescendentes e, muito em particular, contra as pessoas das comunidades ciganas. Da análise das queixas feitas na CICDR, resulta este último como o grupo étnico-cultural que mais se queixa de ter sido visado e vitimado por actos discriminatórios.

Mais de 40 anos depois da descolonização, alavancado por episódios que ocorrem na actualidade e fundamentado em estudos nacionais e internacionais, o debate sobre racismo em Portugal parece ter emergido na sociedade, particularmente nos últimos anos devido ao posicionamento de activistas, ao trabalho de académicos e como resposta ao discurso público e xenófobo, recentemente surgido no espectro político-partidário português. Mas dificilmente se poderá dizer que este debate brotou do vazio.

1.2. Escolas: Racismo dentro e fora dos muros

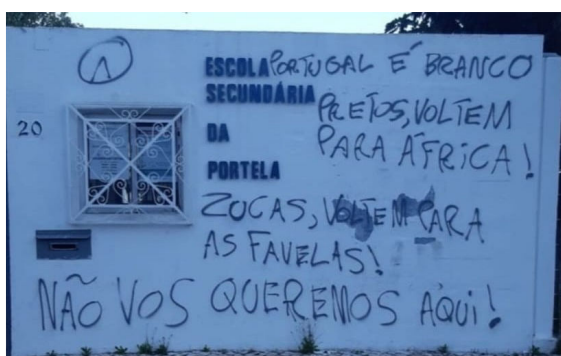
Imagine-se por uns minutos o momento inaugural de genuína perplexidade de uma criança ao descobrir que algo de tão fútil como a cor da sua pele constitui um problema na sociedade onde vive. Que a cor da sua pele faz dela um alvo privilegiado de chacota, de insulto e de violência, não só por parte de outras crianças, mas também de adultos, não só no seu bairro, na sua cidade ou no seu país, mas em várias partes do mundo, não só na época em que vive, mas que é uma realidade que se perpetua há séculos. A incompreensão inicial transforma-se num ápice em profunda angústia. O racismo é um traumatismo (Semedo, 2020).

Recentemente, pichagens racistas e xenófobas surgiram nas paredes exteriores de universidades, escolas e instituições (Conselho Português para os Refugiados e da associação SOS Racismo). Algumas dessas pichagens incluíam ameaças (“morte aos ciganos”, “morte aos pretos”) e tinham o selo de movimentos xenófobos, como o *Génération Identitaire* (Figura 2). Na Universidade Católica, em Lisboa, os *graffiti* racistas apareceram um dia depois de a Associação de Estudantes da Universidade de Lisboa ter reunido com a Secretária de Estado dos Negócios Estrangeiros para pedir um regime excepcional e apoio financeiro para que estudantes internacionais (maioritariamente provenientes de países africanos com expressão de língua portuguesa

como Cabo Verde, Angola ou Brasil) possam continuar os estudos em Portugal no ambiente que se vive com a pandemia (Antunes 2020).

Menciono estes recentes acontecimentos porque o racismo na escola, na vertente de lugar de aprendizagem onde se estabelecem e decorrem relações interpessoais, mas também enquanto instituição, foi a questão que me interessou investigar no âmbito deste projecto de investigação-acção. Dando como garantido que não existe um “gene do racismo” e que, como tal, este não se herda biologicamente, temos que aceitar que antes de existir no indivíduo, o racismo existe nas instituições e nas ideologias, na educação e na cultura (Memmi 1993, 146), como uma construção social, um comportamento apre(e)ndido nos contextos familiar, escolar, social.

Figura 2. Pichagens com dizeres racistas e xenófobos no exterior de instituições de ensino secundário e superior em Lisboa e Loures, 30.10.2020



Fonte: https://24.sapo.pt/atualidade/artigos/universidade-catolica-iscte-e-varias-escolas-secundarias-vandalizadas-com-mensagens-racistas?utm_source=facebook_sharebutton&utm_medium=social&utm_campaign=social_sharebutton&fbclid=IwAR3gZkEH-KiJf-QTS12-kBmQPhAnd3FKjt8FrD-nKF4c9m1n4WdRZA5G8bY

Como nos diz Antonia Darder (2015, 207),

professores e educadores devem apelar à sua coragem e força interior para combater a tensão e o desconforto que podem sentir quando são confrontados com questões de insultos racializados e outros comportamentos discriminadores. Em vez de procurarem métodos rápidos para restabelecer um falso sentido de harmonia (...) devem procurar revelar as tensões, os conflitos e as contradições que perpetuam atitudes e comportamentos discriminatórios entre os estudantes.

Neste sentido, as escolas têm o poder de perpetuar e naturalizar o racismo, permitindo a manutenção de atitudes e comportamentos racistas e autorizando, mesmo que tacitamente e por inoperância, a violência e a desigualdade como parte do quotidiano escolar. Ou, pelo contrário, podem ter o poder de desafiar, contestar e erradicar. O racismo institucional ocorre nos níveis micro e macro e nos lugares que chamamos de escolas, quando as instituições têm procedimentos operacionais padrão que (intencionalmente ou não) prejudicam os membros de uma ou mais etnias em relação aos membros da etnia majoritária. Segundo Brooks e Watson (2018), o racismo institucional é particularmente problemático na medida em que pode reforçar atitudes e comportamentos racistas ao longo de toda a experiência de um estudante ou educador, em todo o sistema. No entanto, educadores e alunos também transformam o contexto escolar onde se movimentam, educando-se mutuamente, reflectindo de forma crítica sobre as suas atitudes e comportamentos a partir do momento em que encetam conversas difíceis e às vezes de confronto, e desconforto, racismo e discriminação e, a partir daí, dão resposta de forma mais consciente e transformadora.

Em Portugal, o estudo *Caminhos escolares de jovens africanos (PALOP) que acedem ao ensino superior*, publicado em 2016, refere que os alunos afrodescendentes têm taxas de retenção mais elevadas do que os colegas portugueses, e 80% maior probabilidade de serem encaminhados para cursos profissionais, tendo muito menor probabilidade de virem a cursar o ensino superior (Seabra, Roldão, Mateus, e Albuquerque 2016, 106 e 194). Os descendentes de imigrantes estão, mais frequentemente, “fora das “vias gerais” que são o acesso mais directo ao ensino superior”, sendo que “os riscos de marginalização escolar são mais elevados nesse grupo social”, descrevendo-se a segregação destes alunos nas vias vocacionais profissionalizantes e da ausência de acção política nesta modalidade de ensino (Mateus e Seabra 2016, 11).

Do relatório já mencionado da Assembleia da República (2019), constam situações de discriminação na escola, como o seguinte relato do ativista José Falcão, sobre uma situação que remontava a Janeiro de 2018 numa escola em Portimão:

Recebo um telefonema de uma mãe (...) a dizer-me o seguinte: «A escola da minha miúda, primária, 4ª classe, tem uma turma com portadores de deficiência, ciganos, africanos e gente que vem de fora...» (...) Essa turma era sempre barrada à porta do refeitório para que todas as outras turmas entrassem primeiro, independentemente da ordem de chegada. Esses meninos eram barrados, ficavam à espera que todos entrassem, e eram colocados ao lado dos caixotes do lixo, no refeitório, e acabavam por ter de dividir a comida que lhes tocava (...). Esta mãe denuncia-me isto. Já tinha falado com a direção da escola, já tinha falado com a direção do agrupamento, já tinha falado com a Direção Regional do Algarve, já tinha mandado para o Ministério, e nada! (Assembleia da República 2019, 21)

As conclusões do relatório apontam para indícios de

uma segregação indireta de crianças afrodescendentes e das comunidades ciganas que precisa de ser avaliada no contexto do sistema de ensino, partindo do princípio de que a escola tem que ter a capacidade de se adaptar às crianças que a frequentam, integrando na sua organização e nos seus modelos pedagógicos a diversidade social e cultural, em vez de excluir as crianças que não se adaptam a um determinado modelo que é tido como aquele que é o de sucesso (125-130).

Outras questões apontadas no relatório prendem-se com a diminuta existência de professores negros no sistema de ensino e também com o impacto dos professores no percurso escolar de alunos afrodescendentes ou ciganos, decorrente do seu poder e papel institucional que pode, por vezes, condicionar o futuro dos alunos quando demonstram baixas expectativas relativamente a alguns alunos e estes acabam por ajustar o seu nível de desempenho e de rendimento escolar às expectativas do professor (“efeito Pigmaleão”).

Alunos imigrantes

No ano lectivo de 2017/2018 encontravam-se matriculados no ensino básico e secundário 44.438 alunos de nacionalidade estrangeira, tendo-se registado um aumento

anual de 5,7% em 2016/2017 e de 14,8% em 2017/2018, acompanhando também o crescimento anual da população estrangeira residente no país (Oliveira e Gomes 2019, 106). Segundo o mesmo documento, as escolas públicas do ensino básico e secundário reuniam alunos de 174 nacionalidades diferentes, e no seu conjunto os alunos de nacionalidade estrangeira correspondiam a 4,3% do total de alunos do sistema escolar português, com destaque para os alunos do Brasil, seguindo-se os dos PALOP e da União Europeia (107).

Os alunos estrangeiros não são, contudo, um todo homogéneo no que respeita ao desempenho escolar. Os alunos estrangeiros com melhores resultados escolares são provenientes do continente europeu, entre estes os da Europa de Leste, seguidos dos alunos dos “outros países europeus”. Em contraste, os nacionais dos continentes africano, asiático e americano apresentam resultados abaixo da média do total de estrangeiros (Oliveira e Gomes 2019, 113). A estes resultados não são alheias, segundo os investigadores, por um lado, as origens dos imigrantes inquiridos (pois, como observei, há origens de imigração e grupos étnicos mais propensos a serem vítimas de discriminação nos países europeus que outros), e, por outro lado, à própria experiência migratória do país e à dimensão da sua população imigrante (334).

Tendo em conta que os imigrantes continuam a contribuir de forma expressiva para os nascimentos em Portugal: em 2018, as mulheres de nacionalidade estrangeira foram responsáveis por 11% do total dos nados-vivos em Portugal, importância relativa significativa quando a população estrangeira nesse ano apenas representava 4,7% do total da população residente no país (Oliveira e Gomes 2019, 362), as escolas portuguesas, à semelhança do que acontece transversalmente na sociedade, são e serão cada vez mais frequentadas por imigrantes e seus descendentes.

Em Portugal, como em todo o mundo, é expectável que as escolas desempenhem um papel fundamental enquanto território de integração social (Hortas, 2013), consubstanciando-se como locais institucionais onde os jovens negoceiam os complexos terrenos de pertença, dentro e entre as culturas (Suárez-Orozco, Darbes, Dias, e Sutton 2004,173-99). Além de elemento crucial para promover a integração das novas gerações, sabemos que a escolarização tem sido factor de mobilidade social e porta de entrada para melhoria da condição económica e social dos jovens, aumentando a probabilidade de aceder a empregos e posições na sociedade que não estiveram ao alcance das gerações anteriores.

Ao mesmo tempo que sabemos isso, diversos estudos académicos documentaram casos em que o racismo impediu o desempenho dos alunos, a eficácia dos professores, e interferiu na dinâmica entre a escola e a comunidade (Brooks e Watson 2018). Apesar da inexistência de dados acerca da caracterização da população portuguesa em função das suas origens étnicas, sabemos, por exemplo, que a variável com maior efeito negativo nos resultados dos exames nacionais nas escolas portuguesas, e noutros indicadores que deles dependem mais directamente, é a percentagem de alunos com nacionalidade estrangeira ou dupla nacionalidade. O efeito negativo sobre os resultados escolares é considerável, mesmo após controlados os efeitos dos outros factores socioeconómicos, o que denuncia problemas de adaptação linguística, social e cultural destas crianças, frequentemente cumulativos com outros factores de desvantagem, e a dificuldade do sistema educativo em lidar com esses problemas. Dada a combinação dos maus resultados escolares com a sua concentração num número relativamente reduzido de escolas, arriscam-se os autores a falar de segregação de alunos e de escolas, com especial evidência nos três ciclos do ensino básico (Justino e Santos 2017, 8).

Para Suárez-Orozco et al. (2011, 323) “muitas escolas ainda empregam a lente derrotista e deformadora que vê os jovens imigrantes como problemas que atrapalham os fluxos prescritos e as progressões curriculares que pressupõem que os alunos passaram por um curso pré-determinado de desenvolvimento”. Para estes autores, para entender a integração social dos descendentes de imigrantes, “os actores mais pequenos da nova era global”, convém mudar o foco de análise: virar costas a uma pesquisa excessivamente concentrada no estudo da diversidade escolar enquanto problema social, e passar a questionar de forma sistemática o papel dos jovens descendentes de imigrantes como actores que vão “moldar o futuro de um crescente conjunto de espaços de acolhimento espalhados um pouco por todo o mundo” (323).

Não poderá estar alheia a estas circunstâncias a forma como as estruturas de poder económico e político se relacionam com as acções humanas individuais. Para compreender a vida nas escolas multiétnicas, não podemos ignorar as desigualdades económicas, de género e raciais, desigualdades essas que são trazidas para a escola e modificadas, recriadas ou reforçadas por meio de seu funcionamento (Gillborn 1990).

Os sistemas de educação e as escolas têm um papel e responsabilidade importantes em abordar e eliminar o racismo através de conferir à História, à memória e aos direitos humanos um lugar central no ensino, ajudando a compreender o passado e a sua relação com o presente e a quebrar a perpetuação de estereótipos. Este caminho passará também por rever o currículo e os manuais para eliminar representações racistas, deturpações e exclusões históricas (Barbieri e Ferede 2020).

Currículos e manuais escolares têm sido também investigados por académicos e convocados por activistas e pela sociedade civil para o debate sobre o racismo em Portugal, relativamente ao papel que podem desempenhar na construção ou no bloqueio de uma educação inclusiva e democrática para todos aqueles que vivem no país.

Neste âmbito, vários estudos realizados tendo como objecto os manuais escolares e os currículos de História e de outras disciplinas referem uma abordagem eurocêntrica, etnocêntrica e estereotipada, onde África se resume à figura de “berço da humanidade” e lugar onde viviam povos seminus e habitando em palhotas (Araújo 2018). As críticas apontam no sentido de manuais e currículos construírem e naturalizarem a hierarquização de grupos humanos; de a abordagem ao período da expansão marítima e da escravatura ser realizada de uma forma despolitizada, apagando a resistência por parte das populações escravizadas e invisibilizando a dimensão racial da escravatura; de as guerras de libertação dos povos africanos serem apresentadas como “guerras coloniais”, evidenciando a violência do “outro” e apagando a do Estado colonial. Até aos dias de hoje, “esse país chamado África” é caracterizado pelo subdesenvolvimento, a pobreza e a doença (Araújo e Rodríguez Maeso 2012, 2013a).²

Outra das críticas realizadas prende-se com o distanciamento que crianças e jovens afrodescendentes podem sentir em relação à forma como certas matérias são apresentadas a partir de uma perspectiva única. Eis um exemplo retirado de uma entrevista à investigadora e activista Cristina Roldão, publicada na revista *Visão*:

² Um dos projectos de investigação aqui citados: *'Raça' e África em Portugal: um estudo sobre manuais escolares de história*, teve como objetivo principal a análise interdisciplinar da (re)produção do eurocentrismo nos manuais de história do 3º Ciclo do Ensino Básico, incidindo sobre a forma como o eurocentrismo – enquanto paradigma de produção e interpretação do conhecimento – naturaliza a ausência da história de África e invisibiliza o racismo. O projecto decorreu entre Setembro de 2008 e Fevereiro de 2012 com Marta Araújo (Centro de Estudos Sociais/Universidade de Coimbra) enquanto investigadora responsável. <https://www.ces.uc.pt/projectos/rap/pages/pt/projeto/descricao-do-projeto.html>

Como foi a sua experiência na escola quando chegou a altura de aprender sobre os Descobrimentos?

Na altura, claro que me apercebia quando se começava a falar das questões da escravatura *en passant*; era ouro, borracha, café e escravos... E a maneira como se representava África deixava-me desconfortável, porque o pressuposto era que aquela aula estava a ser dada para portugueses brancos, aquilo era a história deles, não era a minha; eu estava do outro lado (Roldão in Correia 2020).

E ainda o testemunho da escritora brasileira Djamila Ribeiro (2019, [5]):

Quando criança, fui ensinada que a população negra havia sido escrava e ponto, como se não tivesse existido uma vida anterior nas regiões de onde essas pessoas foram tiradas à força. Disseram-me que a população negra era passiva e que “aceitou” a escravidão sem resistência (...). No entanto, essa era a história contada do ponto de vista dos vencedores, como diz Walter Benjamin. (...) Com o tempo, compreendi que a população negra havia sido escravizada, e não era escrava – palavra que denota que essa seria uma condição natural, ocultando que esse grupo foi colocado ali pela ação de outrem.

Nesse sentido, a questão das memórias construídas nas escolas ganha relevância, tendo em conta que, em geral, os grupos minoritários poucas vezes têm as suas memórias e histórias trabalhadas nos espaços escolares. A importância da memória para a construção identitária é defendida no sentido em que

a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como colectiva, na medida em que é também um factor extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo na sua reconstrução de si mesmo (Pollak 1992, 204).

Amílcar Cabral (1978), ao referir-se ao ensino colonial, assinalava alguns dos seus traços característicos, dos quais, significativamente, ainda conseguimos ouvir ecos hoje em dia:

Toda a educação portuguesa deprecia a cultura e a civilização do africano. As línguas africanas estão proibidas nas escolas. O homem branco é sempre apresentado como um ser superior e o africano como um inferior. As crianças africanas adquirem um complexo de inferioridade ao entrarem na escola primária. Aprendem a temer o homem branco e a terem vergonha de serem

africanos. A geografia, a história e a cultura de África não são mencionadas, ou são adulteradas, e a criança é obrigada a estudar a geografia e a história portuguesa (64).

Em Portugal, o debate sobre a pluralidade e relevância necessárias em currículos escolares – “uma selecção da cultura de uma sociedade” (Gillborn 1990, 135, citando Denis Lawton) – apropriados para as crianças e jovens que crescem numa sociedade multiétnica tem sido colocado na agenda por intermédio da academia, como já referi, por políticos (propostas da deputada não-inscrita Joacine Katar Moreira, a título de exemplo) e de colectivos de activistas compostos por comunidades de minorias étnicas, de que são exemplo a Djass - Associação de Afrodescendentes, SOS Racismo, Plataforma Gueto, Brigada Estudantil, Grupo Educar, entre outros, que têm reivindicado a “descolonização do ensino em Portugal” (Figura 3).

Figura 3. Cartazes na Manifestação Contra o Racismo, Lisboa, 06.06.2020



Foto: Nelson Lima



PORTUGAL “O CONQUISTADOR”.
MENOS LENGALENGAS –
DESCOLONIZAR CURRÍCULOS JÁ!!

Foto: Djass



Foto: Nelson Lima

Fonte: https://www.facebook.com/associacao.djass/photos/?ref=page_internal

É neste mesmo sentido que o relatório da Comissão Europeia Contra o Racismo e a Intolerância (ECRI, na sigla em inglês) recomendou as autoridades portuguesas “a repensar o ensino da História e, em particular a História das ex-colónias” e a reforçar

a educação para os direitos humanos e a sensibilização relativamente ao racismo e à discriminação e desenvolvam o ensino da história de uma forma que englobe o papel desempenhado por Portugal no desenvolvimento e abolição da escravatura e a discriminação e violência cometidas contra os povos indígenas nas ex-colónias (ECRI 2018, 21).

O documento refere ainda que “a narrativa da ‘descoberta do novo mundo’ deve ser colocada em questão” e que o ensino da História deve abordar “a história e o contributo dos afrodescendentes, assim como dos ciganos, para a sociedade portuguesa”. E defende ainda que as autoridades portuguesas “deveriam melhorar os manuais escolares seguindo estas linhas de orientação” (21).

Ainda neste âmbito, o já aqui referido relatório da Assembleia da República (2019) mostra atenção a estas questões, assinalando que

Para que haja uma perspectiva de igualdade e não discriminação na sociedade é necessário que o sistema de ensino tenha a capacidade de transmitir uma visão da história capaz de abordar diferentes pontos de vista e que permita um pensamento crítico sobre os diferentes acontecimentos e os diferentes momentos históricos (24).

No mesmo documento, refere-se que o Ministério da Educação com uma equipa de investigadores está a preparar documentação “que queremos que chegue às escolas, sobre os descobrimentos contados do outro lado, a partir dos alegados descobertos, e penso que este vai ser um recurso bom de trabalho para as escolas” (91).

Nesta senda, o Ministério da Educação anunciou em 2019 a entrada para o currículo de uma nova disciplina de História, Cultura e Cidadania – mas apenas como opcional no 12º ano e restrita aos cursos científico-humanísticos –, que abordará temas como o passado colonial de Portugal, a Guerra Colonial portuguesa ou os genocídios do século XX. A nova disciplina estará organizada em torno de quatro grandes temas: “Passado Doloroso”; “Consciência Patrimonial”; “História e Tempo Presente” e “A

História Faz-se Com Critério”, e surge porque “O desconhecimento da realidade histórica pode conduzir à instrumentalização do passado”.³

Educação anti-racista versus educação intercultural

Algumas das críticas aos currículos prendem-se com a necessidade de rejeição de estratégias multiculturais quando assentes numa despolitização do debate (Araújo 2018) e a defesa de uma educação mais explicitamente anti-racista, que desafie os mecanismos racistas de exploração que estão localizados na própria estrutura da nossa sociedade (Gillborn 1990). No confronto entre abordagens intercultural e anti-racista à educação, argumenta-se que a educação intercultural defende a via do conhecimento do “Outro”, da empatia, da consciencialização, ao passo que o anti-racismo usa termos como conflito, opressão, exploração, fragmentação (dividir e reinar), racismo, poder, estrutura, luta. O seu processo é descrito como “desmontar, desconstruir, reconstruir”, numa linguagem que destaca a natureza política das abordagens anti-racistas, por criticarem as questões de poder na sociedade (Gillborn 1990, 148). No mesmo sentido, aponta Marta Araújo:

Isto é revelador do “imaginário imigrante” de que nos fala S. Sayyid, no qual as experiências imigrantes são lidas a partir de um registo exotizado ou banalizado – celebrando e exagerando a diferença, ou sobrevalorizando a semelhança e negando o racismo. Em suma, ao tornar a *diferença* visível, as abordagens actuais não vão além de um multiculturalismo “benevolente” (Troyna, 1993) ou “comemorativo” (Santos e Nunes, 2004), mesmo que se invoque a retórica do diálogo intercultural (Araújo 2018, 26-27).

Segundo os resultados do projecto de investigação TOLERACE,⁴ os discursos públicos têm considerado com frequência a educação como uma esfera crucial para a eliminação do preconceito, sendo que os estudos de caso revelam que a própria

³ https://expresso.pt/sociedade/2019-10-09-Alunos-de-12.-ano-vao-estudar-passado-doloroso-de-Portugal-em-nova-disciplina-1?fbclid=IwAR1ENN_nVtLB8uaLlKUa9mfrFuTy_BL5XPv6ToTVDnns_4GRRk2IokCKNKE

⁴ O projecto aqui citado TOLERACE – *As semânticas da tolerância e do (anti)racismo: organismos públicos e sociedade civil, uma perspectiva comparada*, realizado entre 1 de março de 2010 a 28 de fevereiro de 2013, teve a coordenação de Boaventura de Sousa Santos do Centro de Estudos Sociais/ Universidade de Coimbra, e procurou analisar como os diferentes significados de racismo/anti-racismo e tolerância/intolerância têm sido historicamente incorporados nas ideias e discursos sobre cidadania e identidade em vários contextos europeus (designadamente, Portugal, Espanha, França, Itália, Alemanha, Dinamarca e Reino Unido).
<https://www.ces.uc.pt/ces/projectos/tolerance/pages/pt/about-tolerance/the-research-project.html>

existência da discriminação é muitas vezes subestimada e que o racismo não é considerado um problema suficientemente grave para ser combatido pelas escolas e, como tal, não são criados mecanismos para lidar com casos de discriminação racial, étnica ou religiosa. O documento sublinha que as acções no domínio da educação multicultural e intercultural “têm sido na sua maioria inconclusivas e inconsequentes, servindo apenas para legitimar as estruturas, arranjos institucionais e práticas escolares existentes” (Araújo e Rodríguez Maeso 2013b, 25). Neste estudo, a análise efectuada do discurso político e da implementação de políticas públicas destaca a necessidade de se questionar criticamente os pressupostos por trás dos discursos sobre integração, coesão social, interculturalidade e diferença cultural, uma vez que – defende-se – dificultam a possibilidade de abordar o racismo como um problema social fundamental e deslocam constantemente o foco para as populações minorizadas e para as suas supostas “deficiências” (15)

Os resultados da investigação apontam para a necessidade urgente de desenvolver medidas sistémicas e sistemáticas de combate ao racismo nos sistemas de ensino, que vão para além dos discursos e iniciativas culturalistas (como a música ou os festivais de gastronomia), os quais resultam meramente na exotização das minorias. É disto exemplo recente uma festa de Carnaval, onde pintaram as caras de preto às crianças mascarando-as, supostamente, de africanas, com o argumento de que seria “uma oportunidade para as crianças terem contacto com outras culturas”. A situação foi apontada por uma página no Facebook que denuncia práticas de *Black Face* no espaço público. Na mesma publicação, é possível ver a informação da escola que antecedeu o dia do desfile:

No dia 1 de março irá realizar-se o desfile de Carnaval pelas ruas de [...]. Este ano os nossos alunos deverão ir fantasiados de africanos, uma vez que o tema do Agrupamento são as raças. Para a fantasia, deverá ter em consideração – camisola e calças/leggings pretas; peruca e acessório para a cabeça; cara pintada. (Fonte: <https://www.facebook.com/blackfaceportugal/posts/2461928004034822>)

Zeenad Janmohamed (2008, 145) cita o livro *Looking white people in the eye*, publicado em 1994, em que Sherene Razack escreve que o enfoque da diversidade cultural se transforma demasiadas vezes numa espiral multicultural descendente, terminando esta numa leitura superficial das diferenças e tornando invisíveis as relações

de poder, mantendo as normas culturais dominantes onde estão, no campo da sensibilidade cultural adquirida e praticada pelos grupos majoritários.

No âmbito deste projecto de investigação-acção, procurei que as questões de discriminação que afectam afrodescendentes, outras minorias étnicas e imigrantes e que se cruzam com o tema do racismo, da xenofobia e da discriminação étnico-racial em Portugal fossem debatidos em sala de aula. Procurei que o espaço construído com os alunos participantes fosse um lugar de questionamento dos poderes, da forma como se constroem relações de domínio entre seres humanos e sobre como é possível reflectir e reconstruir essas concepções numa perspectiva da emancipação futura das crianças e jovens. Em muitos dos estudos nacionais e internacionais aqui citados e nas reflexões de Albert Memmi, Amílcar Cabral, Paulo Freire, Sefa Dei, entre outros, procurei inspiração e encorajamento para o projecto de intervenção que serviu de mote a este projecto.

Capítulo 2. A investigação na sala de aula: Um laboratório para o estudo interventivo sobre o racismo

Neste capítulo, explicitarei a problemática condutora deste estudo, a metodologia que utilizei, nas vertentes simultâneas da investigação-acção, ou seja, enquanto meio de produção de conhecimento e como forma de intervenção, e descreverei os contextos das duas escolas que enquadram o estudo. Na segunda parte do capítulo, tratarei de reflectir sobre o modo como me fui construindo como investigadora-participante neste estudo, e apresentarei nas suas linhas gerais o projecto e os conteúdos programáticos que implementei e que constitui a base para o trabalho de campo, bem como as opções pedagógicas.

Numa nota prévia, cumpre clarificar que a investigação, cujos resultados se expressam neste trabalho, se reveste de um carácter exploratório, acentuado pela súbita interrupção do trabalho de campo, por encerramento do próprio terreno, em Março de 2020. Por esse motivo, não foi possível analisar nem intervir sobre todas as dimensões a que inicialmente me havia proposto. Ficaram de fora, além das várias sessões previstas com os alunos durante o 3º período lectivo, as entrevistas com professores e especialmente o trabalho de *follow-up* com os alunos, que teria sido indispensável para melhor avaliar a vertente de intervenção deste trabalho.

O projecto “Futuro Comum – Intervir e colocar a Cidadania Global, os Direitos Humanos e a Educação Anti-racista na escola” surge porque acredito que é necessário combater as desigualdades, bem como o discurso de ódio e a acção discriminatória em relação a migrantes, descendentes de imigrantes, afrodescendentes e outras minorias étnicas na escola e na sociedade. Sobre isto, e de acordo com o recente «Segundo Inquérito sobre Minorias e Discriminação na União Europeia», elaborado pela FRA (European Union Agency For Fundamental Rights), de uma forma geral os jovens inquiridos com idades compreendidas entre os 16 e os 24 anos, registaram uma taxa (32%) mais elevada de declaração de assédio por motivos de ódio com base na origem étnica ou background imigratório durante os 12 meses anteriores ao inquérito e a prevalência vai diminuindo com a idade (16-24 anos: 32 %; 25-44 anos: 27 %; 45-59 anos: 19 %; 60+ anos: 14 %) (FRA 2017, 56).

Também no mesmo período em análise, a taxa de discriminação declarada pelos inquiridos de segunda geração com ascendência africana subsariana é mais do dobro do que para os inquiridos de primeira geração (FRA 2017, 30).

Com este projecto, pretendi criar nas escolas um laboratório, no sentido de lugar de investigação mas também de lugar de transformação; pretendi criar um espaço amplo de inclusão e pertença para que todos os alunos possam ser e sentir-se agentes de mudança durante o seu crescimento social, emocional, escolar e cívico com o objectivo de ajudar a construir e criar uma escola onde não haja lugar para o racismo.

2.1. Lugares da investigação: As escolas

A investigação foi realizada em duas escolas da Área Metropolitana de Lisboa: uma escola pública e um colégio particular, tendo o projeto de intervenção decorrido entre Outubro de 2019 e Março de 2020. Ambas as escolas, em contextos geográficos, sociais e económicos completamente diversos, declaram-se como espaços multiculturais e recebem alunos de várias nacionalidades. Ambas acolhem, com efeito, alunos de ambos os sexos, com nacionalidades, origens étnico-raciais e origens socioeconómicas muito diversas, na maioria portugueses “brancos”.

A primeira tem alunos de várias nacionalidades e origens, que residem dispersos pelas margens de Lisboa e que desaguam naquele estabelecimento no centro da capital; a segunda é uma escola de alunos também bastante diversificados, mas do centro do bem-estar económico e do acesso aos bens, equipamentos e serviços, que confluem numa escola da periferia geográfica. As escolas foram escolhidas com base no seu interesse em receber este projecto e as sessões foram integradas na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento⁵ na escola pública e no âmbito de actividades extra-curriculares no colégio privado. A decisão de incluir uma escola pública e um colégio privado prendeu-se inicialmente com o interesse e disponibilidade revelados pelos professores e pelas direcções das duas escolas, mas permitiu incluir contextos e

⁵ A disciplina de Cidadania e Desenvolvimento integra as matrizes curriculares do ensino básico e secundário de acordo com o Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, inscrita na área das Ciências Sociais e Humanas. A disciplina faz parte das componentes do currículo nacional e é desenvolvida nas escolas segundo três abordagens complementares: natureza transdisciplinar no 1.º ciclo do ensino básico, disciplina autónoma no 2.º e no 3.º ciclos do ensino básico e componente do currículo desenvolvida transversalmente com o contributo de todas as disciplinas e componentes de formação no ensino secundário. Neste âmbito é proposto aos alunos que “realizem aprendizagens através da participação plural e responsável de todas e todos na construção de si como cidadãos/ãos e de sociedades mais justas e inclusivas, no quadro da democracia, do respeito pela diversidade e da defesa dos Direitos Humanos”. Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2017, 3).

participantes muito diversos, ainda que não com o objectivo específico de fazer um estudo comparativo sistemático.

Este estudo junta o que poderíamos denominar como uma escola da periferia social no centro geográfico, e uma escola do centro social na periferia geográfica. A escola pública integra-se numa das zonas mais antigas da cidade de Lisboa, considerada, segundo documentos oficiais do agrupamento de escolas, uma das áreas mais pobres e menos letradas da cidade, com uma população envelhecida e baixo nível de instrução e qualificações profissionais, com empregos predominantemente no comércio e no sector terciário inferior. Os bairros daquela área têm assistido à saída de uma parte considerável da sua população adulta mais jovem para a periferia da cidade, quer por situações de despejo, quer à procura de locais onde o custo da habitação é menor. Esta circunstância estava presente em grande parte dos contextos familiares dos alunos que, apesar de já terem sido residentes nos bairros centrais próximos da escola, estavam agora a residir em bairros como o de Chelas ou na Amadora, ainda que os pais continuassem a exercer actividade profissional nas imediações da escola. Outra característica desta escola, que me provocou o interesse para lhe apresentar o projecto, concerne à sua dinâmica populacional, com um número crescente de população imigrante, das mais diversas origens, e a consequente grande heterogeneidade social, cultural e linguística da população discente. A escola depara-se com questões como taxas elevadas de insucesso, baixas expectativas acerca da escolarização, e dificuldades dos alunos imigrantes por falta de competências na língua portuguesa.

O colégio particular fica situado na periferia de um centro urbano e recebe alunos do nível pré-escolar ao secundário, oriundos de famílias com elevado poder económico-social e também de várias nacionalidades diferentes, particularmente recém chegados do Brasil e de outros países europeus, e também, em número reduzido, afrodescendentes. No colégio regista-se um crescente aumento da população imigrante, elemento que nos interessava trabalhar nesta investigação, mas também uma maior homogeneidade social e mesmo cultural, comparando com a escola pública. Neste colégio os alunos estrangeiros têm, por exemplo, aulas diárias de língua portuguesa e o acompanhamento personalizado de um professor. O colégio utiliza uma metodologia própria, seguindo as orientações do Ministério da Educação mas inspirada em várias pedagogias menos convencionais que transferem para as crianças e os jovens um papel

activo na construção do seu conhecimento e advogando uma ideia de comunidade reflectida nas assembleias de escolas.

2.2. Problemática e estratégia metodológica

O estudo centrou-se na ampla questão do “racismo na escola”, sendo que toda a investigação foi estruturada em torno de uma pergunta inicial “Há, ou não, expressões de racismo nas escolas onde vamos realizar a nossa investigação-acção?”, a qual subdividi em várias outras questões-chave que procurei aprofundar:

- Estão, ou não, o preconceito racial e o comportamento racista, individual ou estruturalmente considerados, embutidos nas vivências entre alunos e nas práticas da escola?
- Quais as formas que revestem as eventuais expressões de racismo no quotidiano escolar (insultos, ofensas, preconceito, violência física, discriminação, entre outras)?
- Quais os sujeitos visados nessas expressões: Os alunos? E quais entre os alunos: os negros, imigrantes, outros grupos étnicos minoritários? O corpo docente e demais funcionários?
- Como reagem os professores e outros funcionários dos estabelecimentos escolares a essas eventuais expressões de racismo?
- Existem outros meios que suportam as expressões de racismo (currículos, manuais, por exemplo)?

Com este projecto, procurei estudar contextos de diversidade cultural acentuada (em termos de pluralidade de nacionalidades e origens) e realizar um trabalho que me conduzisse a uma reflexão aprofundada sobre as relações interpessoais, entre alunos com características étnico-raciais e origens diferentes, que se estabelecem no interior das escolas portuguesas, a partir de um estudo de caso múltiplo. Procurei, desta forma, analisar como são construídas e estabelecidas as relações entre nacionais, afrodescendentes, imigrantes, descendentes de imigrantes e outras minorias étnicas, bem como as formas como interagem e se percebem uns aos outros. Nas duas escolas onde o projecto decorreu, constituí “laboratórios” onde procurei, por um lado, pesquisar como se dá a produção e reprodução das várias expressões de racismo no quotidiano escolar e, por outro, desenvolver um projecto que me permitisse intervir nessa realidade, buscando a sua transformação.

Durante o trabalho de campo, como consequência dos contributos dos alunos, uma outra questão e hipóteses associadas à sua resposta ecoaram e foram adicionadas à minha problematização:

- De onde surge o racismo nos jovens? Como se alimenta e quais são as suas repercussões nos alunos, tanto nos autores das expressões de racismo como naqueles que as sofrem?
 - Subsistirá um sistema de conhecimento (e aprendizagem) fundado num legado que atrasa a chegada de um futuro mais igualitário e não racista?
 - Haverá uma continuidade (ou reinvenção) de um “pensamento luso-tropicalista” subsistindo no comportamento, nos currículos e na sociedade portuguesa, influenciando modos de pensar e de agir?

Contudo, não avançarei mais neste domínio sem antes explicitar o que considere como sendo “racismo” para efeitos desta investigação.

Quando aqui me refiro ao conceito de racismo, reporto-o a um sistema de poder social, económico, de exploração e exclusão que produziu e criou uma construção política e social – a “raça” (Castles 2014; Hall 2003). O racismo pode então ser definido enquanto processo em que grupos sociais categorizam outros grupos como inferiores tendo por base características fenotípicas ou culturais. Este processo envolve a utilização de poder económico, social e político e tem como objectivo legitimar a exploração e/ou exclusão de um grupo assim definido (Castles 2014, 59). Neste sentido, partilho com este autor a necessidade de fazer a distinção entre “racismo informal” ou interpessoal (atitudes racistas e comportamento discriminatório de um para um), por parte de membros do grupo situacionalmente dominante, e “racismo institucional ou estrutural”.

Para averiguar da existência, ou não, de racismo interpessoal entre os alunos, considere como “racismo” – e as suas expressões – o conceito proposto por Jorge Vala: uma configuração multidimensional de crenças, emoções (tanto no sentido de expressão de emoções abertamente negativas, como no da não expressão de emoções positivas) e atitudes e comportamentos de discriminação relativamente a indivíduos membros de um grupo externo - “exogrupo” (Vala 2015, 27), categorizado e objectivado a partir da

origem racial e étnica, cor, nacionalidade, ascendência, território de origem e percurso de vida (imigrantes, refugiados), sendo aquelas reacções suscitadas pela simples pertença desses indivíduos a esse exogrupo.

Não incluímos apenas as crenças ou emoções racistas abertamente negativas – de facto, a não expressão de emoções positivas pode já constituir uma manifestação de racismo subtil e a partilha de crenças aparentemente não derogatórias envolve, muitas vezes, uma atitude racista latente (Vala, Brito, e Lopes 2015, 28).

Este foi o ponto de partida pelo qual me orientei durante o trabalho no terreno. No entanto, no decurso do próprio estudo e intervenção, o “racismo interpessoal”, aquele experimentando pelos alunos entre os seus pares, revelou-se consequência de situações de “racismo estrutural”, pois ultrapassa as crenças e as acções individuais, não sendo uma mera decorrência, como por vezes é sugerido, do desconhecimento, da ignorância, do “medo do outro”, antes parecendo respirar e fazer prova de vida de uma estrutura de pensamento e de acção social e política enraizada na sociedade, na estrutura e nas instituições. O racismo interpessoal será, assim, a face mais visível de um problema maior: toda uma estrutura enraizada e que permanece encoberta. Reduzir o racismo à discriminação seria apagar a dimensão da hierarquia grupal da ordem racial e o enraizamento histórico pelo qual a hierarquia se foi erguendo (Dias e Dias 2012, 23) e essa é uma conclusão que o trabalho de campo permitiu emergir, como se dará conta nos próximos capítulos.

O estudo que empreendi nas duas escolas partiu de pesquisas preliminares, tanto a partir da revisão da literatura disponível como da minha própria investigação exploratória, conforme explicarei adiante, que me permitiu intuir e problematizar a presença de diferentes expressões de racismo entre jovens em idade escolar.

Com esta investigação e a pluralidade de origens e experiências dos jovens que participaram procurei, por um lado, explorar as complexidades das expressões contemporâneas dos racismo, trabalhando as diferenças ligadas a características fenotípicas, bem como as diferenças culturais (Mac an Ghail, 1999), e por outro, perceber até que ponto as escolas globais (transpondo para este contexto a ideia de “global cities” de Sassen 2001) com a sua população multicultural são um laboratório poderoso para a transformação.

Antecipando críticas: “Estudar e falar de racismo na escola é ideologia”

Como vimos na Introdução, na mesma proporção em que colectivos anti-racistas se têm arregimentado para denunciar a existência de racismo em Portugal, também a corrente daqueles que negam essa existência tem ganho força. A tese de que “quanto mais se falar de racismo, mais racismo vai haver” entrou no discurso público e defende implicitamente a abordagem *colour-blind*, justificando os vestígios de racismo existentes na sociedade como manifestações de ignorantes ou de uma minoria, e defendendo que não há, por isso, necessidade de operar mudanças nas estruturas e instituições. No entanto, quando transpomos esta realidade para o quotidiano escolar, encontramos autores como Gillborn que defendem categoricamente a necessidade de rejeitar abordagens *colour-blind* porque as evidências reunidas em escolas e salas de aula demonstram que (independentemente do que possamos acreditar) os seres humanos estão longe de “não verem” quando se trata de questões de etnia (Gillborn 1990, 191).

Nesse sentido, o anti-racismo e a defesa de uma educação anti-racista em Portugal tem ganho fôlego entre alguns investigadores e activistas portugueses, à semelhança do que acontece há várias décadas noutros países. Alguns autores, quando referem a educação anti-racista, apontam como virtude o papel dinâmico e activo que os professores podem desempenhar no combate ao racismo, e como fragilidade a possibilidade de ela servir como munição para aqueles que criticam a educação anti-racista como “doutrinação” (Cox, 1986), correndo-se o risco de assustar os professores que, de outra forma, poderiam fazer valiosas contribuições nas suas escolas. Neste sentido, alerta George Sefa Dei: “O investigador anti-racista é sempre acusado de levantar a questão da raça e do racismo quando e onde nunca existiu”, acrescentando que, no decurso do seu trabalho no terreno,

Fomos acusados de levantar questões de raça e fomentar divisões nas escolas porque os alunos negros começaram a exigir professores negros e o ensino da história e da cultura negra/africana no âmbito dos currículos escolares. Dito de outro modo, os alunos começaram, subitamente, a ler o seu mundo em termos de cor! (Dei 2008, 21).

Também nos trabalhos e contactos preliminares para esta investigação escutei que um projecto deste género seria pouco produtivo, sem fundamentos, e até mesmo inútil porque, “a existir situações de racismo nas escolas”, estas seriam “meramente

pontuais”, “simples brincadeiras de crianças, sem importância” e atentamente acompanhadas e resolvidas pelo corpo docente e direcção escolar.

Na elaboração dos contornos desta investigação e no desenrolar do trabalho, todas estas questões estiveram, por isso, bastante presentes, tornando-me consciente de que qualquer abordagem que visa combater o racismo e desafiar as premissas racistas na sala de aula será facilmente acusada de “política” ou “ideológica” (Gillborn 1990, 148). No entanto, se pensarmos – como penso – que a própria educação é, também ela, política e ideológica, como o será a defesa da escola pública (ou a defesa dos colégios privados), como o serão os currículos, a selecção do que é ensinado aos alunos e a forma como tal é feito, não nos deveremos deter pela eventualidade da crítica.

A escola, neste século XXI, não terá capacidade, competência ou sequer a responsabilidade de solucionar o problema do racismo em Portugal, mas pode (e deve, quanto a mim) responder aos desafios actuais que este tópico levanta, aproveitando a oportunidade e respondendo à obrigação de contribuir de forma comprometida para a criação de uma consciência crítica e de uma sociedade mais justa. Como disse Paulo Freire, a discriminação afasta-nos da democracia, é imoral, e lutar contra ela é um dever, por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar (Freire 2019, 37 e 59). A escola tem, neste âmbito, um papel insubstituível, na tentativa de reverter o curso dos acontecimentos a que assistimos um pouco por todo o mundo, sem que Portugal seja uma excepção.

Deste modo, tornou-se inevitável acrescentar uma questão adicional:

- Qual o papel da escola no combate ao racismo e como podemos imaginar uma escola anti-racista? Que estratégias específicas pode a escola implementar neste sentido?

Para efeitos deste projecto, interessava-me conhecer as experiências e perspectivas daqueles que estão directamente envolvidos no dia-a-dia – os alunos –, ao mesmo tempo que explorava novas práticas de intervenção, de mudança de comportamentos e atitudes, que possam ser adaptadas a outras escolas e conduzidas por outros educadores. Do ponto de vista da intervenção, mais do que promover uma mera sensibilização, este projecto procurou combater o racismo através da promoção do pensamento crítico, da reflexão e do questionamento pelos alunos sobre as suas práticas e experiências no quotidiano escolar, sobre o eurocentrismo dos manuais e currículos, e

sobre as relações de poder, entre pessoas e países, que se estabeleceram ao longo da história e permanecem na actualidade, com repercussão nas desigualdades sociais e económicas que subsistem na nossa sociedade, nos nossos sistemas de pensamento e nos discursos públicos. Ao mesmo tempo, quis aproveitar a forma como a riqueza e a diversidade existentes – de facto, não como *cliché* ou característica inconsequente – nas salas de aula multiculturais onde implementei o projecto podem ser uma força eficaz e sedutora de transformação, quando o seu potencial é aproveitado.

Metodologia

Para abordar a problemática e responder às questões anteriormente enunciadas, dei corpo a um projecto de intervenção-acção participativa, utilizando técnicas e métodos qualitativos. Um trabalho que me levou “onde a acção está”, na acepção de Gillborn: “em vez de teorizar sobre as escolas à distância, o pesquisador entra na instituição: pode observar a vida nas salas de aula e conversar com os envolvidos no dia-a-dia” (Gillborn 1990, 12).

Iniciei este projecto de investigação-acção com uma tripla intenção:

1. Experimentar em escolas um projecto-piloto de intervenção para combate ao racismo e à xenofobia que criei na área da Educação para Cidadania Global, os Direitos Humanos e Educação Anti-Racista, uma vez que o meu percurso profissional me mostrava a carência e importância de iniciativas deste cariz;
2. Em segundo lugar, através desta iniciativa e acção junto dos alunos nas escolas, ouvir os seus testemunhos, as suas descrições e o seu entendimento sobre a sua experiência individual e colectiva na escola, compreender se testemunham ou não expressões de racismo e, em caso afirmativo, de que formas se revestiram; em simultâneo, numa componente de intervenção, pretendia aumentar a consciencialização dos alunos para sentimentos, comportamentos e práticas racistas na escola e na sociedade, visando uma mudança nas suas atitudes e práticas;
3. E, em terceiro lugar, através da experiência, da operacionalização de intenções, do conhecimento gerado durante o projecto, reflectir criticamente sobre a prática a que me propus, introduzir nela alterações e

melhorias para, posteriormente, replicar o projecto e dar lugar a uma nova acção mais consequente e transformadora da realidade.

Investigar e agir, investigar agindo, investigar para agir (Coutinho et al. 2009, 356), foram estes os três vértices em que assentou este trabalho, conectados pela interdependência – um “vaivém” ou espiral dialéctica – entre prática e reflexão (Latorre 2003, 32). Para conhecer e compreender as experiências dos jovens, as suas histórias, os seus comportamentos e examinar as relações sociais que constroem entre si, utilizei métodos qualitativos com recurso à técnica de grupos de discussão, *focus groups*, recorrendo à exibição de vídeos e de imagens, a notícias de jornais, e à produção de materiais expressivos em oficinas artísticas, como mote e estímulo para a discussão e o debate de ideias, para convocar reacções e expressões de sentimentos. Esta opção permitiria obter respostas bastante mais completas num trabalho de campo que se assumiu como sendo “interventivo” (Bodemann 1978) e cujo envolvimento estabelecido nas turmas proporcionou que uma relação entre a teoria e a pesquisa fosse emergindo (Jamal 2008, 162).

A opção pela técnica de *focus group* foi consequência da natureza do projecto, consistindo em sessões semanais com as turmas com o objectivo de utilizar a interacção do grupo para gerar dados, incentivando-se os participantes a conversarem entre si: fazendo perguntas, trocando histórias e comentando as experiências e pontos de vista de cada um, em que uns são a audiência dos outros (Barbour e Kitzinger 2001, 4). Tal como nos dizem estes autores:

Os grupos focais são ideais para explorar as experiências, opiniões, desejos e preocupações das pessoas. O método é particularmente útil para permitir que os participantes gerem suas próprias perguntas, estruturas e conceitos e procurem as suas próprias prioridades nos seus próprios termos e no seu próprio vocabulário (Barbour e Kitzinger 2001, 5, tradução minha).

Para realização desta investigação enviei às escolas um descritivo do projecto piloto que pretendia implementar e testar junto das turmas, com o enunciado dos objectivos – investigação, intervenção e escrita deste relatório final de projecto de mestrado em “Migrações, Inter-Etnicidades e Transnacionalismo”, tendo sido autorizadas pelas respectivas direcções a participação dos alunos e a utilização dos dados recolhidos para este fim.

Numa das escolas, a escola pública, orientei uma sessão semanal de 60 minutos com grupos de 11 a 12 alunos de cada uma de duas turmas do 7º ano (22 a 24 alunos no total, em cada turma) na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, com a presença da professora da disciplina. Ambas as turmas estavam divididas em dois turnos – por questões anteriores e alheias ao projecto, de organização da própria escola e do horário da disciplina. Com os dois primeiros turnos trabalhei de Outubro a Janeiro, e com os dois segundos turnos de Janeiro a Março. Trabalhei, por isso, com 4 grupos diferentes, reunindo-me uma vez por semana com ambas as turmas, num total de 24 sessões com uma das turmas (dividida como expliquei em dois turnos) e 16 sessões com a outra (dividida também em dois turnos), num total de 40 sessões na escola pública. Os alunos tinham entre 12 a 16 anos, a maioria era de nacionalidade portuguesa, e cerca de um terço tinha nacionalidade estrangeira (alguns com dupla nacionalidade), maioritariamente do Nepal e Brasil, seguindo-se Bangladesh, China (neste caso já nascidos em Portugal), Guiné, Cabo-Verde, e de Moçambique, Estados Unidos, Roménia e Ucrânia.

No colégio particular, trabalhei com 4 turmas, do 6º ao 9º ano, com entre 15 e 20 alunos por turma de idades entre os 11 e 16 anos, em sessões de 45 minutos por turma de Outubro a Março (a frequência das sessões não foi sempre igual ao longo destes meses), em contexto de “actividade de enriquecimento extracurricular”, sem reflexo na avaliação. Creio que, neste caso, esta circunstância levou a que encarassem mais imediatamente as sessões como um espaço de liberdade onde todas as partilhas eram permitidas. A maioria dos alunos era portuguesa e cerca de 20% a 30% em cada turma eram originários do Brasil, da Holanda, da Dinamarca, da Suécia, da Alemanha e de França, alguns dos quais com dupla nacionalidade. Havia apenas três alunos negros, afrodescendentes, em duas das turmas. Os alunos imigrantes tinham um tempo de residência em Portugal que variava entre um mês e quase a totalidade do seu tempo de vida. Realizei 34 sessões no total das 4 turmas. Assim, no total das duas escolas – 6 turmas com sessões de Outubro a Março – orientei um total de 74 sessões.

As partilhas que ocorreram durante estas sessões seriam menos prováveis de ocorrer em entrevistas individuais, uma vez que nos grupos focais os jovens obtêm *feedback* imediato sobre as suas visões e construções da realidade, e vêem as suas histórias desafiadas, corroboradas ou marginalizadas pelos seus pares (Green e Hart 1998, 24). Em algumas das sessões, quando orientei debates com os alunos sentados em

círculo na sala, gravei o áudio das conversas, com o conhecimento e consentimento dos participantes. Utilizei o gravador incorporado no telemóvel que colocava em cima de uma mesa ou no chão da sala, tentando que não desviasse ou condicionasse a atenção dos alunos. Desde o início que reforcei que as sessões eram um espaço seguro de aprendizagem e partilha, garantindo para o trabalho que estava a fazer o anonimato e a privacidade de tudo o que fosse dito durante as sessões. Fiz anotações durante todas as sessões para mais facilmente perceber quais os intervenientes que tinham participado e, no final de cada sessão, fiz um resumo de memória e completei com as minhas observações sobre o que de mais importante havia a retirar para efeitos deste trabalho. No caso das sessões não gravadas, anotei estes resumos imediatamente após as aulas, bem como notas descritivas de afirmações e comportamentos que mais me tivessem chamado a atenção.

Em ambas as escolas, não me apresentei nem fui percepcionada pelos alunos como uma “professora”, mas como alguém externo à escola que vinha para conduzir um projecto “diferente” e com a utilização de recursos e metodologias que os motivaram: discussão de temas da actualidade que estavam nos *media*, em casa, nas ruas e nos recreios; vídeos, músicas, propostas de intervenção artística. O *feedback* dos alunos permitiu perceber que falavam depois entre as turmas sobre os assuntos que tinham estado em debate. Tornou-se, inclusive, frequente chegarem mais cedo e permanecerem já depois do toque da saída, a prolongar o espaço de reflexão.

O facto de as minhas sessões terem sido acompanhadas pela professora na escola pública permitiu, por um lado, uma reflexão conjunta sobre o trabalho desenvolvido, muitas vezes logo após as sessões, o que se revelou positivo para sistematizar algumas das experiências e opiniões que iam sendo partilhadas pelos alunos, e também pelo adicionar de um outro olhar, de uma pedagoga, relativamente aos recursos e metodologias que utilizei. Por outro lado, não creio que a circunstância de a professora estar presente tenha tido impacto relevante na participação e na forma como estas turmas e alunos reagiram aos temas em discussão. Não tive a percepção que se sentissem constrangidos ou inibidos pela presença da professora, ainda que a disciplina estivesse sujeita a uma avaliação. A postura da professora em sala de aula foi quase sempre de observadora com poucas intervenções, e foi-me conferida total liberdade para conduzir o desenrolar das sessões.

Muitos dos relatos individuais tiveram pontos comuns entre si, no interior da mesma turma e em turmas diferentes, na mesma escola e em escolas diferentes, podendo, dada essa saturação, ser considerados qualitativamente representativos das experiências deste grupo alargado de jovens com quem trabalhei. Com frequência, foi necessário reunir experiências e analisá-las, traduzindo as experiências individuais em conceitos relevantes para os temas em discussão, ou seja, procurar compreender de que forma a partilha de determinada experiência pessoal se inseria no processo que queria compreender. Os testemunhos que partilho nos próximos capítulos são experiências simultaneamente individuais e colectivas, particulares, em escolas específicas mas, como defende Albert Memmi (1992, 32): “(...) Só existem casos particulares, que é preciso explicitar, comparar e conduzir até à interpretação geral: digamos que toda a experiência é particular, mas que a ciência começa com a comparação”.

Além das respostas factuais às perguntas apresentadas e da interpretação dos seus significados, procurei também observar as emoções exprimidas no momento das discussões. As questões éticas estiveram, também por isso, muito presentes na preparação e prática deste projecto. Por um lado, estava ciente de que os debates podiam levar à divulgação de episódios e histórias privadas dos alunos, na frente de colegas com quem iriam continuar a interagir muito tempo depois da investigação ter terminado. Foi necessário reforçar a ideia daquele espaço com uma zona segura, livre, sensível e empática, onde todas as partilhas e experiências vividas eram acolhidas e valorizadas. Este trabalho envolveu momentos sensíveis e geradores de grande emotividade, com a partilha de algumas revelações pessoais e familiares mais dolorosas. Alguns desses momentos ficaram de fora desta dissertação, por não serem pertinentes para o tema em análise, mas creio que é importante frisar que terá de existir uma preparação para situações mais delicadas que podem surgir no decurso de uma investigação deste teor.

No trabalho de campo, durante a recolha de dados, tentei, creio que com sucesso, estabelecer uma relação de confiança, proximidade e cumplicidade com os alunos. O tema de investigação era sensível, mas os métodos utilizados, os próprios temas abordados e a curiosidade e o interesse em escutar facilitaram o envolvimento com os alunos e permitiram a confissão de alguns dos relatos de que aqui darei conta. Em alguns momentos, creio que também a minha abertura às opiniões dos alunos e transparência quanto às minhas fragilidades, sensibilidades e contradições relativamente

a algumas das questões debatidas tiveram um efeito a ter em conta na construção conjunta deste projecto.

A vertente interventiva

Ao longo das sessões semanais, explorei as memórias de vivências dos jovens nos seus mundos sociais, procurando obter os seus “saberes de experiência feitos”, a negociação do seu espaço, das suas identidades e obtive, desta forma, informação relevante sobre as percepções e representações de alunos face a outros, e face à discriminação e a expressões de racismo de que são alvo grupos como alunos imigrantes, negros e de outras minorias étnicas. Enquanto pesquisadora, orientadora das sessões e agente que pretendo ser da mudança, o meu caminho foi sendo construído desde as minhas palestras iniciais, anteriores a esta investigação, até ao momento em que escrevo estas linhas. Em comum, nesse itinerário, permaneceu sempre límpido o imperativo de não impor convicções. No entanto, em virtude dos temas abordados, estou também consciente de que não fui neutra ou apolítica. Situo aquela que procurei que fosse a minha prática nos termos de Andrew C. Okolie, citando Marx: “A praxis social exige a intervenção política consciente do investigador no processo de investigação. O investigador deve levantar questões de várias formas, que não só visem a obtenção de informação sobre factos, mas que também ajudem a consciencializar as pessoas” (Marx citado por Okolie 2008, 184).

Nas sessões procurei escutar e valorizar profundamente as percepções e experiências dos jovens e a minha prática foi desafiada semanalmente, através do que me foi dado observar e escutar, e fez-me reflectir ao mesmo tempo que agia. No processo de análise dos dados, procurei interpretar os relatos, experiências e justificações dos jovens e colocá-las no seu contexto social, histórico e estrutural mais alargado (Dei 2008, 196), desenvolvendo uma melhor compreensão sobre a forma como as sessões decorreram e como a prática foi efectivada. Este caminho direccionou-me ao capítulo 5 deste trabalho, em que procurarei utilizar a informação recolhida e processada para desenvolver uma compreensão mais profunda e um aperfeiçoamento da minha prática, para delinear um curso futuro de acção que permita encontrar soluções para os problemas surgidos e (re)orientar as práticas no futuro (Coutinho 2009, 358).

Desde os trabalhos preparatórios desta investigação, tornou-se claro que o meu objectivo não seria somente descrever uma realidade mas intervir nessa realidade. Toda

a investigação interventiva contém em si uma intenção de mudança, no sentido em que há uma acção que visa a transformação da realidade, e, consequentemente, a produção de conhecimentos e transformações resultantes das práticas (Coutinho 2009).

Um objectivo desta investigação é o de espelhar as vozes dos participantes e a minha experiência, enquanto observadora e participante privilegiada. Os dados empíricos foram recolhidos, como referi, através de sessões de pensamento e debate e de oficinas participativas. Tendo em conta que esta investigação é política e socialmente sensível, o anonimato dos participantes será mantido.

2.3. Visão pedagógica

Foi perceptível a forma como muitos dos alunos que participaram nestas sessões, nomeadamente, alunos negros e alunos imigrantes, são, no seu quotidiano escolar, afectados de forma negativa pelas situações investigadas. Esta não foi, também por essa circunstância, uma investigação totalmente objectiva, neutra e livre de valores, uma investigação na qual os jovens fossem apenas fornecedores passivos de dados para a investigação. Foram também os próprios alunos que determinaram e inscreveram algumas questões nos tópicos de investigação, com base nos seus próprios entendimentos, nomeadamente, a questão das diferenças curriculares no ensino da História nas salas de aulas portuguesas e nas salas de aulas brasileiras, no que concerne ao período dos “descobrimentos”/expansão marítima portuguesa, como levantaram alguns alunos do Brasil recém-chegados a Portugal. Ou do Islão e da religião muçulmana, temas que surgiram quando foi abordada a questão das migrações forçadas e dos refugiados, ou ainda sobre o Holocausto.

Circunstância que me permite acreditar que esta foi uma investigação-acção construída *com* os jovens participantes e não *para* os jovens, com base no diálogo enquanto “prática de liberdade” e como “encontro em que solidarizam o reflectir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado” (Freire 2017, 109).

Este diálogo como prática de liberdade começa, como nos diz Paulo Freire, na busca do conteúdo programático, quando o investigador/educador começa a questionar sobre o que irá dialogar com os alunos. “Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação” (Freire 2017, 116). Relativamente ao programa de intervenção, apresentei às escolas o cronograma

com os temas, conteúdos e objectivos de cada sessão (ver Anexo 1). Apesar da elaboração deste programa, foi muito evidente para mim desde o início que esta intervenção seria construída com os jovens e estaria, como tal, sujeita às dinâmicas que surgissem, aos interesses que expressassem sobre determinado tema, à própria actualidade do país e do mundo que iria obrigatoriamente perpassar para a escola e “contaminar” e “alimentar” as reflexões e debates mantidos durante as sessões. Com efeito, durante as sessões com os alunos foram surgindo questões que não tinham sido inicialmente pensadas e emergiram novos subtemas através da problematização das sugestões dos jovens. Foi para mim importante que os alunos se sentissem “sujeitos do seu pensar, discutindo o seu pensar, a sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros” (Freire 2017, 166). Os jovens estiveram, por isso, no centro de todo o processo.

No que toca a metodologias específicas que possibilitem a reflexão e pensamento crítico, Paulo Freire defende a própria experiência intelectual e cultural dos jovens como fonte para a construção do conhecimento e o seu protagonismo do começo ao fim do processo educativo. Este foi também para mim o ponto de partida aliado com o estímulo à reflexão e ao diálogo a partir da partilha de informações, de materiais escritos e artísticos, tendo como premissa que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire 2017, 95), num processo que sucede num movimento perpétuo.

A pedagogia a adoptar durante esta investigação foi um ponto objecto de bastante reflexão, sendo o meu trabalho e percurso profissional o de alguém externo às ciências da educação. Procurei, por isso, encontrar apoio na leitura e reflexão sobre o trabalho de pedagogos como Paulo Freire, Howard Zinn, Gianni Rodari, George Sefa Dei, Antonia Darder e Francesco Tonucci, procurando incentivar uma cultura de participação, exercitar o pensamento crítico e estimular valores de solidariedade, fraternidade, criatividade, liberdade, respeito e da importância da luta pela Paz e pelos direitos humanos.

Em alguns momentos procurei também fazer aquilo que Zinn e Macedo(2007, 221) propõem e descrevem como “contar a História da guerra sob a perspectiva do outro lado, do ‘inimigo’”. Para estes autores, é necessário perguntar aos alunos se há algo em determinado acontecimento histórico que lhes faz lembrar alguma coisa que tenham lido nos jornais ou visto na televisão sobre o mundo actual.

Quando insistimos como os alunos para estabelecerem ligações, para se abstrair do carácter único de um dado episódio histórico e encontrarem alguma coisa em comum entre ele e outro episódio, então a História ganha vida, não é apenas passado mas também presente. (Zinn e Macedo 2007, 222)

Em termos pedagógicos, foi esta a metodologia que pretendi utilizar: levantar questões controversas, fazer perguntas difíceis, criar oportunidades para que sejam levantadas essas perguntas, estabelecer pontes entre os acontecimentos do passado e os eventos do presente:

as áreas mais importantes são aquelas onde há desacordo. As questões acerca daquilo que é certo e errado e acerca da justiça são precisamente aquelas que deveriam ser constantemente colocadas. Quando se pergunta aos alunos: “Açam isto bem, acham isto mal?”, aí a matéria torna-se interessante, podem estabelecer um debate, especialmente se aprenderem que não existe uma resposta universal, simples, absoluta, consensual. (...) Acho que este aspecto constitui um enorme progresso no entendimento que os alunos fazem daquilo que a educação é (Zinn e Macedo 2007, 223).

Procurei como tal lembrar aos alunos que, frequentemente, quando falamos sobre determinados assuntos não existem respostas únicas e absolutas. No entanto, procurei também evitar a armadilha do relativismo e de uma ideia de que todas as opiniões são válidas. Não é suficiente, ainda que importante, facultar os factos da escravatura, da segregação racial, da luta pela igualdade, sendo necessário que os alunos sejam “emocionalmente motivados para o tema da igualdade (...). Os alunos deveriam aprender as palavras das próprias pessoas, sentir a sua raiva, a sua indignação”, recorrendo à literatura, à poesia, às memórias de outros (Zinn e Macedo 2007, 225-226).

Esta abordagem, ainda que não isenta de riscos para professores, afigura-se como o caminho que acredito fazer sentido trilhar e pelo qual optei na execução deste projecto. Neste âmbito, não posso deixar de notar o meu posicionamento privilegiado e confortável como o de alguém que vem de fora da escola para orientar um projecto com prazo delimitado no tempo.

Os jovens foram, deste modo, parte activa e agiram motivados pelas suas formas de experienciar o mundo. Incentivar os jovens a fazerem uso das suas vozes, experiências, histórias, medos, esperanças e sonhos foi também um objectivo que se foi

tornando cada vez mais nítido com o avançar do projecto (e que, decerto, assim continuaria se não fosse a súbita interrupção do trabalho de campo).

O trabalho foi pautado por tentar mostrar sempre outras perspectivas, factos, dados, revisitar o passado, olhar para o presente, levantar questões, problematizar, abrir novas possibilidades de pensamento e, por acréscimo, de acção. Uma frase de José Saramago foi um farol em vários momentos: “Aprendi a não tentar convencer ninguém. O trabalho de convencer é uma falta de respeito, é uma tentativa de colonização do outro”. Durante as conversas, procurei não dramatizar ou impor ideias, não fazer a tal “colonização” do pensamento. Por outro lado, também não poderia banalizar as tragédias ou reforçar a ideia da inevitabilidade da guerra, das injustiças e das desigualdades – porque não são inevitáveis, ou não deverão ser. No campo da intervenção que revestiu este projecto, procurei partilhar episódios e experiências que vivi no terreno, ajudar a esclarecer algumas coisas que os alunos viram na televisão ou ouviram em casa e na escola, abrir linhas de pensamento e iniciar um diálogo horizontal, sem pretender ter uma palavra com superioridade, moral ou outra. Seria um contra-senso com o trabalho que ali estava a fazer, de questionar variadas relações de poder estabelecidas entre seres humanos ao longo da História, simultaneamente utilizar o meu poder naquelas salas para o reproduzir. Como ressalta Paulo Freire: “A educação é uma forma de intervenção no mundo. (...) Dialéctica e contraditória, não pode ser apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante” (Freire 2019, 96).

Nas sessões, estimulei o diálogo e a interacção entre os participantes, acabando por ter impacto individual na percepção e consciência de si próprios, mas também numa construção colectiva e activa de significados no contexto do “problema” que alguns vivem no quotidiano escolar (Freire 2019, 96). Aquilo que Paulo Freire descreveu como a consciência crítica das pessoas sobre o fenómeno relacional entre os da “cultura do silêncio” e os da “cultura que tem voz” (Freire, citado por Chiu e Knight 2001, 110). Ao longo das 74 sessões que orientei, procurei junto dos alunos, por um lado, entender e valorizar a diversidade étnica, e por outro, questionar as relações de poder, multiplicar perspectivas pluralistas e introduzir uma oposição ao racismo através da utilização de materiais de abordagem anti-racista e desafiante das perspectivas eurocéntricas, tendo por base as experiências vividas por diferentes grupos. Memmi traduz o que penso:

A luta contra o racismo exige uma pedagogia contínua da infância até à morte. (...) Ensinar às crianças, aos jovens, aos adultos, não só a não terem medo da diferença, mas a usufruí-la; isto é, a amar o outro. Porque amar verdadeiramente alguém não é procurar nele a sua própria imagem – mas amá-lo naquilo que é só dele. É preciso encorajar e cultivar o amor. Os nossos sistemas educativos dão apenas um lugar tristemente restrito aos sentimentos. (...) A nossa fraternidade, alargada a toda a espécie, deve ser afirmada por todos os pedagogos do mundo; todos os educadores devem incluir ao mesmo tempo a denúncia da agressão e, correlativamente, a aprendizagem da solidariedade. (...) Visto que a apreensão do mal real ou imaginário é um dos ingredientes da agressividade, tudo o que diminui o medo tem um efeito benéfico (...) Não basta condenar o racismo, é preciso agir sobre as condições colectivas do seu aparecimento (Memmi 1993, 99-100).

Os alunos circulam na escola como actores numa estrutura de poder, e se o poder – como sabemos – pode ser usado para criar, fomentar e reproduzir o racismo, também pode ser usado para combatê-lo. Neste sentido, combater o racismo significa criar espaços de pertença para todos os membros da sociedade, espaços que desmantelam hierarquias raciais e as suas práticas e implicações (Essed, Farquharson, Pillay, e White 2019, xiv).

Capítulo 3. O lugar do Outro: Espaços de alteridade na sala de aula

No Bangladesh, os meus pais dizem que quando queriam ralar com uma criança as pessoas costumavam dizer: ‘Se não te portas bem vou chamar o Vasco da Gama!’... *It’s like, you know... the boogie man.*

(Aluno Bangladeshi para aluno português, 7º ano, escola pública)

Ao mesmo tempo que, na sociedade, desigualdades sociais e económicas persistem, manifestações de racismo e xenofobia agudizam-se, medos e mitos sobre movimentos e migração – “as condições de definição socio-histórica da humanidade” (Hall 2003, 55 citando Goldberg 1994) – estão em ascensão; também na escola, dentro e fora das salas de aula, preconceitos provocam clivagens e são o embrião para divisões. Encontrar formas de facilitar a inclusão social e encontrar espaços de pertença para crianças e jovens migrantes, descendentes de imigrantes e pertencentes a minorias étnicas de uma forma plena é uma demanda democrática em sociedades multiculturais.

As crianças e jovens – independentemente da sua origem ou trajecto de vida – esforçam-se para formar as suas identidades como membros da comunidade e, nesse contexto, são agentes no contexto do fenómeno global das migrações, das inter-eticidades e do transnacionalismo, e criadores de mudança nas sociedades e países onde vivem. A escola é, assim, um dos lugares onde fronteiras são desenhadas e erguidas, mas onde também podem ser questionadas e desvanecidas, lugar onde identidades são quotidianamente construídas, desconstruídas e reconstruídas, onde se forjam processos de construção do “eu”, do “nós”, do “outro” e, como tal, laboratórios de transformação, como darei conta ao longo deste capítulo.

3.1. Alunos migrantes na encruzilhada de salas multiculturais

Chegam a Portugal por diversos motivos: “*lack of the job, money and facilities*”, “por causa da insegurança” no país de origem, para os pais “ganharem mais dinheiro” ou para se reunirem com a família que imigrou mais cedo. Fazem dos corredores das escolas uma torre de Babel por onde fluem sons em inglês, sueco, holandês, hindi, nepali, urdu, crioulos, castelhano, mandinga, mandarim e árabe, enquanto aprendem a “difícil língua portuguesa”. São as crianças e jovens migrantes que povoam as escolas

deste projecto que, a par com as dificuldades de aprendizagem de uma língua que não dominam num espaço que ainda não é o seu, têm ainda de lidar com os estereótipos de que são alvo e ofensas e insultos verbais que, não estando no currículo escolar, são prática frequente. Apesar de o abuso verbal fazer parte do quotidiano de muitas crianças e jovens na escola por vários motivos (obesidade, género e orientação sexual, uso de óculos, ou simplesmente a marca de roupa que se veste ou não) o abuso verbal racista tem a agravante de não ofender apenas o indivíduo, como também a sua família e comunidade, invocando toda uma história de discriminação racial (Araújo 2007).

Quando diferentes culturas entram em contacto, tornam-se salientes as diferenças ao nível da língua, dos costumes e dos comportamentos; existe então uma tendência generalizada para reagir a estas diferenças de uma forma discriminatória, ou seja, os membros do grupo maioritário usam os valores e padrões culturais que os caracterizam para julgar desfavoravelmente os grupos minoritários (Vala, Brito e Lopes 2015). As experiências dos alunos imigrantes nas escolas onde efectuei esta investigação são reflexo deste julgamento.

Neste sentido, vários alunos testemunharam que o abuso verbal racista e estereótipos raciais e étnicos, em virtude da origem, da nacionalidade e das características fenotípicas “raciais” dos jovens são expressos com frequência no quotidiano escolar e utilizados nas relações sociais, como neste diálogo entre os alunos A, bangladeshi, asiático, e B, português, branco, ambos do 7º ano da escola pública:

A: – Uma pessoa chega de outro país, e os outros começam logo a gozar quando se fala errado. Gozam com quem chega por tudo. Dizem esses chineses, esses monhés, olha aquele monhé... Gozam mais com os monhés do que com os chineses... na verdade... [...] Racismo? Nesta escola? Claro que sim! Os portugueses dizem que os indianos são “monhés” e falam coisas más... Não me sinto ofendido porque não sou indiano, sou do Bangladesh, mas falam coisas más.

B: – Não és monhé porquê? Qual é a diferença?

A: – Tu não sabes História... eu sou do Bangladesh, não sou da Índia, não sou monhé. Não sabes nada de História, pensas que sabes, mas não sabes... No Bangladesh, os meus pais dizem que quando queriam ralar com uma criança as

peessoas costumavam dizer: ‘Se não te portas bem vou chamar o Vasco da Gama!’ *It’s like, you know... the boogie man* [bicho-papão].

Notei a forma como o aluno do Bangladesh se auto-exclui da categoria “monhé” na qual o colocam, percepcionando-a inequivocamente como negativa, e a forma como o aluno português não o permitiu: “Qual é a diferença?”. Neste sentido, parece claro que o racismo na escola tem consequências para as percepções que os alunos têm de si e dos grupos étnicos aos quais são associados. Ao mesmo tempo que o aluno do Bangladesh está consciente da negatividade do termo “monhé”, contesta-o quando utilizado visando-o a si próprio (porque não é indiano); mas não parece contestar, pelo menos no mesmo nível de indignação, a existência do próprio termo – desde que seja utilizado tendo como destinatários os colegas indianos. A existência de uma linha divisória erguida entre o aluno do Bangladesh e os alunos indianos, de uma eventual discriminação entre discriminados, mereceria um aprofundamento que não realizei no presente trabalho.

O abuso verbal racista entre crianças acumula os objectivos de ofender, excluir e, sobretudo, definir categoriais raciais e vigiar as suas fronteiras, bem como de produzir repertórios, tanto para manter o outro numa posição de subalternidade (Araújo 2007) como, na situação descrita, para se eximir a essa mesma posição e procurar reconfigurar a hierarquia. Com efeito, o aluno bangladeshi procurou excluir-se do conjunto estigmatizado pelo termo, demarcando a sua diferença relativamente às pessoas de nacionalidade indiana. Mas além disso, no mesmo argumento, colocou o colega português numa posição de subalternidade simbólica, ao evidenciar a sua ignorância da história e da diferença invocada, e em reciprocidade de perspectivas de estigmatização, afirmando o carácter infame atribuído no seu país à figura que simboliza Portugal e a sua presença histórica na região.

Para os alunos migrantes, de uma forma mais reforçada do que para todos os demais, a escola parece ser um lugar que convoca e onde se é obrigado a participar de um jogo de identidades. Na medida em que não contestarem activamente o uso de epítetos étnico-raciais pelos seus alunos, os agentes autorizados da instituição escolar estarão a transmitir a ideia de que há formas de racismo que são aceitáveis. A escola deverá, em sentido contrário, desempenhar um papel na desconstrução das categorias raciais e étnicas, não negando a sua existência, mas reconhecendo-a e ajudando os

alunos a perceber como essas categorias surgem e são usadas, e com que efeitos (Araújo 2007, 91 citando Elinor Kelly).

O poder das palavras e as palavras de poder

No âmbito da intervenção deste projecto, aquando da utilização de palavras racial ou etnicamente discriminatórias – a que podemos chamar “palavras de poder”, cujo pronunciamento exerce domínio, como se estivesse mandatada para estabelecer uma inferiorização de alguém em relação a outro alguém; neste caso, para desenhar uma fronteira e uma hierarquia entre pessoas com base na diferença cultural, nas características físicas e na nacionalidade –, fiz delas motivo de debate e de pesquisa, visando a consciencialização e a des-naturalização do seu emprego. Propus aos alunos portugueses que partilhassem o que pensavam que os alunos do subcontinente indiano sentiam quando eram chamados “monhé”. As respostas surgiram tanto no sentido de ser algo que manifestamente desagradava: “Não gostam”, “Sentem-se mal”... mas também no sentido do desconhecimento e questionamento:

– Mas “monhé” é mau? Nunca percebi... É tipo... vou à loja do monhé...
(Português, branco, 7º ano, escola pública)

Quando perguntei a alunos do Nepal e Bangladesh se achavam o termo ofensivo, responderam explicitamente que não gostavam de ser chamados dessa forma, porque evidenciava uma forma de troça e humilhação:

– *Yes, of course.* (Bangladeshi, asiático, 7º ano, escola pública)

– *Yes. It's not nice... It's not a nice word.* (Nepalês, asiático, 7º ano, escola pública)

– Para mim é o mesmo que dizer “indiano” mas agora com o que eles [alunos do Nepal e Bangladesh] disseram, já não sei se dizer “monhé” é mau ou não.
(Português, 7º ano, branco, escola pública)

Sugeri aos alunos uma pesquisa sobre a origem do termo “monhé” (utilizado em Portugal e em Moçambique), com raízes na palavra suaíli *mwenye* que significa “senhor”, “dono”. Neste processo, os alunos foram encontrar uma palavra que em determinado contexto terá tido um carácter prestigiante, quando empregue pela população colonizada negra para se referir aos agentes, principalmente comerciantes, de origem indiana, no contexto colonial que outorgava a estes um estatuto social e

“civilizacional” superior. E puderam ver como, ao ser ressignificada pela cultura dos colonos brancos para designar esses indianos categorizados como seus inferiores, assumiu um significado diferente, permanecendo hoje como forma pejorativa e depreciativa para referir pessoas indianas e de outros países do subcontinente indiano. Confrontados com essa descoberta, alguns outros alunos portugueses além dos já citados, referiram que não tinham a noção da carga negativa que a palavra transporta para os colegas:

– Eu peço mesmo desculpa porque não sabia que quando dizia “monhé” estava a ofender alguém, não sabia mesmo. (Português, branco, 7º ano, escola pública)

– Não quero voltar a usar essa palavra. (Português, branco, 7º ano, escola pública)

Uma outra ocorrência com a qual me deparei por diversas vezes prende-se com a “chacota” sistemática que os alunos portugueses fazem com os erros gramaticais e o sotaque dos alunos imigrantes, levando alguns deles (de origem bangladeshi e nepalesa), durante as nossas sessões, a trocar o português pelo inglês para responderem às minhas perguntas.

Numa das sessões, quando uma aluna nepalesa, geralmente bastante tímida, começou a expressar-se em português, ouviram-se risos e repetições dos erros cometidos, uma postura jocosa e, entre outros, o seguinte comentário, propositadamente com erros gramaticais:

– Ela não falar português, ela só falar a língua do dela [sic]. (Português, branco, 7º ano, escola pública)

No final da aula, a aluna partilhou comigo, em privado, como se sente mal recebida na escola e maltratada pelos colegas, como não gosta de viver em Portugal nem de andar naquela escola, onde as únicas aulas que conseguia acompanhar eram aquelas mesmas sessões.

Vários alunos portugueses justificaram essa intolerância com as palavras de professoras que, segundo eles, diziam que os alunos estrangeiros não se esforçavam o suficiente para falar português. Nestas situações, confrontei sempre os alunos, perguntando se não seria melhor ajudarem os colegas a aprender a língua portuguesa corrigindo os erros que cometeram, ao invés de adotarem um tipo de comportamento jocoso e ofensivo.

Episódios como estes demonstram, quanto a mim, por um lado a necessidade de uma intervenção na escola que não naturalize qualquer abuso verbal racista e, por outro, de encontrar espaços e tempos para as partilhas quotidianas dos alunos com professores, psicólogos e equipas multidisciplinares que consigam diagnosticar e dar resposta aos problemas que os alunos vivem e que nestas sessões encontraram lugar para o expressar, e que permitam fazer da escola um lugar de preservação da infância e da auto-estima de cada aluno, e da educação um espaço de aprendizagem de respeito mútuos. Caberá a professores e a todo o corpo escolar encarar a diversidade cultural como fonte de riqueza para o processo de ensino/aprendizagem (Stoer 1994, 19) e não a perpetuar espaços de exclusão e opressão para quem chega às escolas portuguesas com origens e vivências diversas.

Do desconforto à consciencialização

As dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa (na escola pública referiram como estiveram meses sem a disciplina de Português Língua Não Materna, por falta de professor) e a forma como têm de socorrer dos outros alunos imigrantes com que partilham uma língua comum, foram pontos apontados pelos próprios como as maiores dificuldades na sua integração escolar enquanto alunos imigrantes.

Perante a ocorrência de inúmeras situações ligadas às competências linguísticas dos alunos migrantes e à forma como estas são percepcionadas pelos alunos portugueses, sugeri um exercício em que os alunos que não falam português (na escola pública, tratava-se de alunos originários do Nepal e Bangladesh, sendo que tinham o nepali e hindi como línguas comuns; no colégio privado, uma aluna originária da Suécia e outra da Dinamarca, sendo que ambas falam sueco) ficassem no centro de uma roda e falassem entre si, nas respectivas línguas comuns, enquanto o resto da turma, todos falantes de português, teriam que assistir calados. Apesar dos contextos diversos, as reacções dos alunos portugueses foram semelhantes. A uns primeiros comentários divertidos e curiosos:

– É engraçado, parece que estão sempre nhim nhim nhim! (6º ano, escola privada)

Seguiram-se o enfado, o desconforto, mesmo a desconfiança:

– Isto é irritante! (7º ano, escola pública)

– Não se percebe nada! (7º ano, escola pública)

- É frustrante! (7º ano, escola pública)
- Imagina que estão a falar sobre mim... (7º ano, escola pública)
- Parece que nos estão a pôr de lado! (6º ano, colégio privado)
- Estão a falar e a rir-se de nós! (6º ano, colégio privado)
- Ou talvez não estejam, mas parece. (6º ano, colégio privado)

A conclusão e remate justificativo daquele exercício que propus surgiu entre eles em ambas as salas: “Então é isto que eles sentem todos os dias”... No final, perguntei aos alunos que falavam português, porque achavam que lhes tinha pedido para fazerem este exercício:

- Para nós percebermos neste bocadinho como eles se sentem sempre. (6º ano, colégio privado)
- Eles sentem-se excluídos, numa roda de amigos, todos a falar português e depois quando chega a vez deles... não conseguem falar... (7º ano, escola pública)

Reciprocamente, aos alunos que estão a aprender a língua portuguesa perguntei o que sentem quando ouvem os colegas a falar em português a toda a hora:

- *I don't like it. I feel tired. When I hear my name, I think they are talking bad things about me.* (Nepalesa, 7º ano, escola pública)
- *It's just exhausting and boring.* (Dinamarquesa, branca, 6º ano, colégio privado)

O objectivo do exercício, que não estava planeado inicialmente para as sessões e que surgiu devido a algum sarcasmo expresso pelas supostas incapacidades linguísticas dos colegas que observei nas reacções dos alunos portugueses, foi o de que os alunos portugueses ganhassem sensibilidade para aquilo que vivem os alunos migrantes na escola que, ainda não falando português, têm aulas de todas as disciplinas e se vêem envolvidos com os colegas numa língua que não entendem. No decurso do exercício, quando ecoaram as frases no sentido geral de “Então é isto que eles sentem todos os dias...”, foi visível que um chão comum foi descoberto, algo mudou, como se o mundo daqueles jovens se abrisse ele próprio, se alargasse e criasse espaço para quem estava ao seu lado. Um ensinamento que retirei deste momento do projecto foi que conectado à

mudança de atitude e a uma transformação de crenças, é inevitável vir acoplada uma dose de auto-questionamento, desconforto e incómodo.

Tonalidades do preconceito

Ainda no que concerne a ofensas verbais, foram partilhados, com bastante frequência, episódios que envolviam alunas de nacionalidade brasileira, circunstância que se verificou em ambas as escolas:

– Na minha opinião a escola é super xenofóbica... A minha amiga [brasileira] teve uma briga entre as listas [para a Associação de Estudantes] e foi falar com a directora. Sempre que ela quis falar só deu atenção aos garotos portugueses, só os deixou falar a eles e não deixava a minha amiga falar... E, pior, quando a minha amiga estava a ir embora, a directora disse: “Estes brasileiros...só vêm para cá para armar confusão.” (Brasileira, branca, 7º ano, escola pública)

– Tem uma ofensa que ouvi muito, que sou brasileira e só vim para estragar o país... eu sei que vieram para Portugal muitos marginais do Brasil mas eu só sou uma criança... como assim, vim estragar o país? (Brasileira, branca, 7º ano, escola pública)

– Escutei várias coisas aqui na escola... Você não devia estar aqui, você devia estar no seu país... Volta para a tua terra, já escutei aqui de alunos e até de adultos... Comecei a odiar Portugal e os portugueses. Eu agora já me cansei de odiar... (Brasileira, negra, 7º ano, escola pública)

– Na minha antiga escola (um colégio católico) os alunos chamavam-me, desculpa vou dizer, “puta”... porque diziam que todas as brasileiras que vêm para Portugal são putas. E faziam o mesmo com outra amiga minha brasileira.

Joana: – O que fizeste quando isso aconteceu, os professores intervinham?

– Eu falei com a directora da escola e ela não fez nada sobre isso. Bem, falou com os alunos, mas eles negaram e o caso morreu aí... (Brasileira, branca, 8º ano, colégio privado).

Diálogo entre duas alunas, A e C, brasileiras, brancas, e um aluno B, brasileiro, branco, todos do 8º ano no colégio privado:

A: – Aqui tem muito racismo, preconceito com brasileiros.

B: – Normalmente é brincando.

C: – É brincadeira só que no fundo é sério.

Durante esta intervenção, constatei que nem todos os alunos imigrantes sofrem com o mesmo grau de preconceitos. Enquanto em alguns a diferença está visível através da aparência física (o tom da pele, as feições e, por vezes, também a forma de vestir), noutros está-o nas dificuldades em falarem uma língua que ainda estão a aprender. Neste ponto, as questões “étnica” e da nacionalidade são relevantes. Apesar das semelhantes dificuldades em falarem português por parte dos alunos do norte da Europa, e dos respectivos sotaques, nunca me foi perceptível que essa circunstância fosse utilizada, pelo menos de forma explícita, como motivo de ofensa por parte dos colegas.

Ou seja, as experiências dos jovens imigrantes parecem ser diferentes e influenciadas por elementos como a sua nacionalidade, as características étnico-raciais, e mesmo a posição socioeconómica e a situação laboral dos familiares. Os imigrantes com origem noutros países europeus, apesar de sentirem as mesmas dificuldades na aprendizagem da língua, não expressam a sujeição ao mesmo tipo de sentimento de inferiorização. À divisão entre “nós” e os “outros” parece juntar-se, assim, uma consideração hierárquica acerca do “valor” associado a cada nacionalidade ou grupo populacional racialmente definido, portanto, do seu carácter mais ou menos desejável” (Dias e Dias 2012, 22).

A existência do “estrangeiro” ou “imigrante” por si só, não parece ser a causa imediata para o racismo ou a xenofobia, sendo necessária uma crença, um sentimento, um olhar para determinados “estrangeiros” ou “imigrantes” como sendo cultural e racialmente inferiores:

– Ela [colega de origem chinesa que foi discriminada] até é portuguesa, ela nasceu cá, é só por causa do aspecto... (Aluno português, branco, 7º ano, escola pública)

Diálogo entre um aluno luso-alemão (A) e outro português (B), ambos do 9º ano no colégio privado:

A – Nem todos os imigrantes vêm de barco. A maioria deles agora na Alemanha já vivem lá. Já têm vida lá. É como os pretos cá. Vivem cá e alguns são discriminados (Aluno luso-alemão, branco, 9º ano, colégio privado)

B – Porque são uns vândalos do caraças. (Aluno português, branco, 9º ano, colégio privado)

Abordarei no próximo capítulo a questão do racismo em razão do factor “cor da pele”, independentemente de ser perpetrado contra nacionais ou “estrangeiros”. Um ponto adicional que gostaria de ter podido explorar melhor prende-se com a reflexão expressa por alguns alunos da espiral que se cria entre preconceito, racismo, exclusão e auto-exclusão, como transparece deste diálogo entre dois alunos:

A: – Há pessoas que estão tão habituadas a sofrer preconceito dos outros que não lidam bem com pessoas de fora. Isso acontece com os ciganos.

B: – Ya. É como os chineses... Como sofrem preconceito são bué desconfiados. (Alunos portugueses, brancos, 7º ano, escola pública)

Efeitos colaterais de um vírus

Nas últimas sessões que fiz na escola pública, no início de Março, quando a pandemia do coronavírus despontava, os efeitos secundários fizeram sentir-se. Numa das turmas de 7º ano da escola pública onde havia uma aluna chinesa, dois colegas portugueses partilharam que a jovem tinha deixado de ir à escola na semana anterior por decisão do pai.

A: – A [X] só chorava porque aqui na escola e no metro diziam que eles [chineses] têm coronavírus. Faz duas semanas que o pai a vinha sempre buscar à escola por causa das pessoas a olhar para ela mas agora o não deixam mais que ela venha para a escola...O pai diz que não se importa que ela chumbe o ano... [...]

B: – Pois foi...E começaram a espalhar no Whatsapp: “O irmão da [X] tem corona”. Então eles deixaram os dois de vir...

O caso destes irmãos não foi único. Representantes da comunidade chinesa e alguma imprensa deram conta de situações em que crianças chinesas – ou com fisionomia identificada como chinesa – sofreram discriminação ou foram maltratadas, desprezadas e marginalizadas pelos seus colegas.

Neste momento há estudantes a sofrer de bullying, a serem postos de lado só porque são chineses [...] muitos deles são tão portugueses como os demais, mas

apenas têm uma fisionomia chinesa. Não é justo e não há qualquer motivo para as crianças estarem a sofrer de discriminação.⁶

O preconceito, alimentando pela desinformação e por notícias falsas, levou durante o período inicial da pandemia (e, em alguns casos, até num período mais extenso) a acções como deixar de consumir produtos chineses, bem como evitar o contacto pessoas que possuam traços orientais. Estas acções estenderam-se às escolas.

3.2. “Há gente a mais no mundo...”: Entre a solidariedade e o fatalismo

A crise humanitária dos refugiados na Europa, intensificada, desde 2011, com as consequências da guerra na Síria, constituiu o ponto de partida para este projecto de intervenção, uma vez que foi a partir do meu trabalho como jornalista e voluntária em campos de refugiados que comecei a marcar presença pontual em escolas do país. E foi, por essa razão, um tópico debatido em vários momentos das nossas sessões. Interessava-me explorar qual o olhar dos alunos para essas pessoas, particularmente do Médio Oriente e do Norte de África, que chegam à Europa em fuga e perceber quais as crenças e atitudes expressas pelos alunos relativamente a pessoas refugiadas e migrantes. Deste tópico, dimanaram debates sobre islamofobia, hierarquização entre culturas e, inesperadamente, até negacionismo relativamente ao Holocausto. Nesta secção apresentarei o diagnóstico do que encontrei nas salas de aula e darei conta das estratégias de intervenção que fui utilizando ao longo deste processo, bem como das respostas que foram sendo obtidas da parte dos alunos.

Encontrei alunos, portugueses ou com dupla nacionalidade, entre os quais o sentimento anti-imigração era muito presente e, em alguns casos, argumentado com base em medos, preconceitos e mitos que reflectem as relações de poder estabelecidas entre seres humanos e entre países, forjadas no mundo dos adultos.

Quando questioneei, genericamente, sobre qual a percepção que têm da forma como as pessoas imigrantes e refugiadas são recebidas em Portugal, as respostas apontam quase sempre para percepções negativas, como estas frases retiradas de sessões

⁶ Notícia publicada no portal da comunidade chinesa Nihao Portugal, disponível em: <https://www.nihaoportugal.pt/comunidade-chinesa-em-isolamento-voluntario/?cn-reloaded=1&cn-reloaded=1>.

Em virtude de episódios racistas contra a chineses e asiáticos em França, no final de Janeiro de 2020 foi criada nas redes sociais a hashtag #JeNeSuisPasUnVirus para denunciar essas agressões racistas que aumentaram com a propagação do vírus.

numa turma de 7º ano da escola pública: “Oiço falar mal dessas pessoas que são imigrantes e refugiadas”, “Tratam mal, gozam com as pessoas. Mesmo aqui na escola. As pessoas da nossa idade são cruéis nesse aspecto”, “Muitos dos imigrantes aqui na escola sofrem *bullying* porque são imigrantes ou refugiados”, “Dizem que eles têm bombas”, “Vêm para aqui tirar-nos trabalho e tudo o que quiserem”; “Já há cá muitos refugiados”; “Fogem em barcos e são colocados em campos de concentração”.

Contra a vinda de refugiados para Portugal e restantes países europeus, os alunos verbalizam vários preconceitos e mitos sobre migrantes e refugiados, que agrupei nos seguintes tópicos:

Insegurança/possibilidade de atentados:

- Podem criar guerra no país para onde vão... Como há guerra no país deles.
(Português, branco, 7º ano, escola pública)
- Trazem bombas e fazem atentados como no país deles [...] Metade não têm identidade e podem fazer o que quiserem e vêm para cá meter bombas.
(Português, branco, 9º ano, colégio privado)

Competição por recursos:

- Portugal não tem dinheiro para receber essas pessoas [...] O país também não é infinito, não tem espaço infinito e vêm roubar os empregos aos que são de cá.
(Luso-alemão, branco, 9º ano, colégio privado)
- Não há empregos em Portugal para tantas pessoas que venham para cá...
(Português, branco, 7º ano, escola pública)

Invasão, supremacia sobre os nacionais:

Expressa neste diálogo entre os alunos A, luso-sueco, B, português, C, luso-alemão e D, luso-holandês, branco, todos do 9º ano no colégio privado

A: – Na Suécia daqui a pouco o país inteiro é árabe. A Suécia está a tornar-se uma bela de uma porcaria. Há tantos imigrantes árabes e têm estado a protestar porque querem mais direitos para eles... Os supermercados têm a dizer o que há na língua sueca e em baixo têm em árabe. Não faz sentido.

B: – Mudam de país e ainda protestam...

C: – Se vais agora à Alemanha, vais lá e 60% da população é estrangeiro...

D: – A Holanda está cheia de turcos.

Culpabilização dos próprios refugiados:

- Eles que parem com as guerras nos países deles (Português, branco, 7º ano, colégio privado)
- Eles estragaram o país todo deles e agora querem fugir para outro para estragar também (Português, branco, 9º ano, colégio privado)
- Isso [a fuga] é culpa deles, de coisas que aconteceram no país deles. (Brasileira, branca, 8º ano, colégio privado)

A primeira parte desta intervenção consistiu em pesquisar os dados que estão por detrás de cada afirmação proferida pelos alunos, particularmente, qual a expressão percentual do número de refugiados e migrantes em Portugal e noutros países europeus mencionados pelos alunos, por comparação a outros países fora da Europa. A perplexidade com os números tão mais reduzidos do que aquilo que pensavam foi um dado importante, que nos levou a debater a diferença entre os factos e as percepções que podemos, erradamente, construir sobre algumas realidades. Outro dado que, durante as pesquisas que orientei com os alunos, mais os impressionou foi o facto de, segundo dos dados do ACNUR, cerca metade dos refugiados no mundo terem menos de 18 anos, ou seja, estarem numa faixa etária próxima da sua.

Ainda durante a intervenção, foi claro que deveria manter-me vigilante para não incorrer num erro que tenho identificado como comum quando se aborda a questão dos refugiados com plateias, mesmo contando com recursos de organizações de referência que trabalham no terreno: na tentativa de procurar criar empatia e solidariedade com migrantes africanos ou árabes e contrariar o discurso e a imagem de alguém vindo do exterior que vai “invadir” o país, embarca-se, com frequência, numa representação dos migrantes como vítimas indefesas a precisarem de ser “salvas”. Com isso, elide-se toda a capacidade de agência destas pessoas e reforça-se a sua posição de subalternidade. E ainda mais nocivo, quanto a mim, é o facto de na tentativa paternalista de responder e contrapor à ideia de vilão/invasor uma ideia de mártir/desditoso, apaga-se o território do humano, precisamente aquele onde seria mais natural que a empatia acontecesse entre iguais. Nesse sentido, apesar das nobres intenções, pode facilmente cair-se em “reproduzir lógicas ‘paternalistas’, reproduzir uma ordem discursiva e um conjunto de

práticas que relegam os migrantes para uma posição subalterna, negando-lhes qualquer oportunidade de subjectivação” (Mezzadra 2012, 18).

Ainda que em ambas as escolas sejam expressas, por vários motivos, opiniões críticas quanto à vinda de refugiados para o território europeu, é na escola privada que, tal como enunciei acima, os alunos “responsabilizam” com mais veemência os próprios refugiados por essa circunstância. Apesar de não ter aprofundado esta questão – nem ter pretendido fazer um estudo comparativo entre os dois contextos – assinala-se a existência no contexto do colégio privado, pelo menos de uma forma mais pronunciada e declarada, a ideia de uma mera responsabilização individual por aquilo de positivo ou negativo acontece na vida de cada um, mesmo numa situação de procura de protecção internacional. Se essa ideia é passível de encontrar eco num meio economicamente mais afortunado por contraposição a um meio mais carenciado é uma discussão que não coube no âmbito deste trabalho. Registo, por exemplo, que até uma das alunas brasileiras, cuja família veio para Portugal por motivos de “insegurança” no seu país de origem, afirma que a fuga de refugiados é “culpa deles”.

Ser parte da decisão

Partilhei notícias e reportagens com os grupos de discussão, sobre a forma como instituições europeias criminalizaram a ajuda humanitária e a solidariedade, designadamente em situações de voluntários humanitários e outros cidadãos a serem processados por agirem no salvamento de vidas; bem como notícias sobre a política da União Europeia, de pagar a países como a Líbia ou a Turquia, para deterem nos seus territórios os migrantes potencialmente em rumo à Europa. O objectivo era o de lermos estas notícias com a lente dos direitos humanos e ajudar os alunos a reflectir sobre quais os direitos humanos postos em causa nessas situações.

Outro dos exercícios propostos aos alunos foi a visualização de documentários sobre os actos de resgate humanitário no Mar Mediterrâneo e, posteriormente, tendo por base uma notícia de jornal sobre uma votação no Parlamento Europeu que chumbou a criação de mecanismos europeus de protecção de vidas no Mediterrâneo,⁷ pedi para que pensassem eles próprios no que estava em causa, quais os argumentos esgrimidos pelos vários lados, quais os direitos humanos ameaçados e como votariam no caso de terem a

⁷ Apresentei uma versão resumida desta notícia: <https://www.dn.pt/mundo/a-polemica-votacao-sobre-migrantes-e-refugiados-o-que-se-passou-afinal-11469169.html>

capacidade de voto sobre aquela proposta, ou o que teriam dito aos eurodeputados antes da votação. Apesar de muitos alunos terem exprimido, no início, comentários pouco receptivos ao acolhimento de refugiados em países europeus, verificaram-se ao longo da discussão várias mudanças de posicionamento relativamente a este assunto. E uma vez chamados a “decidir” sobre o destino daquelas pessoas, as respostas passaram a ser diferentes, como exemplificam as ocorridas na discussão entre um grupo de alunos do 7º ano da escola pública:

- Eles votaram contra porque não são eles naqueles barcos. (Português, afrodescendente)
- Só pensam em si próprios. Se fossem eles, queria ver... (Portuguesa, branca)
- Se eu estivesse lá ia dizer que as pessoas deviam ter ajuda. Só pensam neles próprios, não querem gastar dinheiro. (Português, branco)
- Dizia para pensassem se fosse alguém da família deles.... Tinham que ajudar. Isso não faz sentido. (Português, branco)
- *I support the rescue team. Because it's the right thing to do.* (Nepalês, asiático)
- Dizia-lhes para se pôr na situação daquelas pessoas. Para não pensarem só no dinheiro, e pôr-se na situação daquelas pessoas com os filhos. (Portuguesa, branca)

Durante a discussão, os alunos entraram em debate esgrimindo argumentos, apontando as fragilidades da argumentação dos que se posicionaram contra o acolhimento e a ajuda humanitária internacional aos migrantes em busca de refúgio. Alguns dos opositores acabaram por mudar a sua posição entre o acolhimento de refugiados em abstracto e a ajuda humanitária em concreto, como no diálogo que se segue entre alunos portugueses, brancos, do 9º ano do colégio privado, que se haviam ambos manifestado contrários ao acolhimento de refugiados:

A: – [Respondendo à notícia sobre o veto do Parlamento Europeu ao apoio ao resgate marítimo de refugiados] Votar contra o salvamento de pessoas já é abuso. Não sei... não consigo perceber se estás num barco e vês montes de pessoas noutro barco: homens, mulheres e crianças, apertadas, e saber que podem morrer à fome ou afogados... Acho que pelo menos ir lá, pegar neles temporariamente, dar-lhes comida e um sítio, e depois logo vês o que fazes.

B: – Mas quem garante que um não põe uma bomba?

A: – Nada, nada, nada! Nada garante. Mas há um monte de putos pequenos que morre ali na praia e isso não pode ser uma cena normal...

Recorri também ao meu património pessoal de vivências, levando para as salas de aulas o testemunho do que experienciei no terreno quando conheci os protagonistas das caóticas peregrinações da Humanidade neste século XXI, chegados à Europa via Mediterrâneo. Conteí percursos de vida de pessoas que fizeram parte dos fluxos migratórios e lancei o debate para os problemas que os geram, recorrendo a testemunhos que recolhi em campos de refugiados. Apresento o exemplo de um desses casos levados à discussão.

Figura 4. Zico, migrante da República Democrática do Congo, no campo de refugiados na ilha de Chios, Grécia



Fonte: Fotografia da autora.

Perante a fotografia na Figura 3, partilhei com os alunos alguma da seguinte informação e considerações minhas sobre o seu percurso de vida:

Zico nasceu em Kinshasa, fala francês, lingala e português, e é migrante a viver num campo de refugiados. Zico vem de um país rico. Sim, um país rico. Na República Democrática do Congo onde existem 80% das reservas mundiais de coltan, mistura de dois minerais cobiçada pelas grandes multinacionais para construir mísseis mas também bens que todos nesta sala utilizamos como telemóveis e computadores. Por outro lado, a RDC é também um país com tensões políticas, elevados níveis de corrupção e violência na rua. Um caos, mas

muitos lucraram com este caos. Zico não é um deles. Viver na RDC não é fácil para um jovem. Zico ainda tentou fazer o curso de estudos de comércio, mas não tinha dinheiro para continuar: “Jovem não pode ficar parado, tem de trabalhar, se fica parado a ‘panela entra em greve’ ”, disse, recorrendo à gíria angolana. E, assim, teve de esquecer o sonho de aprender a teoria para se contentar com a dureza da prática. Foi na cidade fronteiriça do Luvo, em Angola, que encontrou uma forma de ganhar a vida. Desde 1986 que este mercado transfronteiriço foi orientado para as transacções comerciais à base de permutas. Uma embalagem de leite em pó Nido é trocada por uma grade de cerveja. Cremes de beleza do Congo “para as mulheres ficarem mulatas” são trocados pelos jeans de Angola. Foi assim que ao francês e lingala que fala teve de juntar o português. “Gosto muito de falar português. Mas aqui não estou a praticar. Será que consegues umas músicas angolanas e portuguesas para eu praticar?”, perguntou-me. O seu futuro, tal como para quase todos no campo, é um grande ponto de interrogação.

Estamos num campo de refugiados na Europa, onde há um muro que diz “no borders”, sendo Zico alguém que fez a sua vida do comércio entre fronteiras. A cidade do Luvo esteve em cima da mesa durante a Conferência de Berlim em 1885 onde países europeus estabeleceram as regras oficiais para a colonização de vastos territórios em África. Antes da conferência, a circulação de pessoas e bens de um lado para o outro era feita de forma normal, sem controlo entre os povos do Congo e de Mbanza Congo (hoje Angola) que se visitavam e falavam a mesma língua – o kikongo – casavam-se e eram livres. Com a Conferência de Berlim o continente africano foi ocupado e retalhado em pedaços de acordo com os interesses europeus e vítima de erros graves nas organizações sociais e culturais dos territórios. A economia tradicional comunitária e de subsistência foi desmantelada com o objectivo de servir apenas as metrópoles. Tribos aliadas foram separadas e tribos inimigas obrigadas ao confronto, sementes foram lançadas para o nascimento de guerras coloniais e civis que se estenderam por décadas. Hoje em dia, grande parte da população africana, apesar das riquezas dos lugares onde vivem, continua a ter de sofrer para conseguir sobreviver. Como Zico.

A partilha de alguns percursos de vida como este possibilitou o debate com os alunos e a tomada de consciência sobre perspectivas que ainda não tinham sido por eles equacionadas:

- Podemos ver imagens na televisão de pessoas a fugir nos barcos, mas a olhar para aquilo não sabemos nada de nada sobre a vida daquelas pessoas. (Português, branco, 8º ano, colégio privado)
- Nós termos preconceito ou não, sermos racistas ou não, é uma escolha que podemos fazer. (Português, branco, 7º ano, escola pública)
- Uma coisa é quando conhecemos a pessoa e não gostamos dela. Outra coisa é não conhecer a pessoa de lado nenhum e só não gostar dela porque ela tem outra nacionalidade ou é de outro país. Pensar que só por ela vem da Síria ou de África pode ser um terrorista ou vem roubar empregos e decidir: vou afastar-me dessa pessoa ou pensar mal sobre essa pessoa sem saber nada sobre ela... (Aluna portuguesa, branca, 7º ano, escola pública)

A arte, sobretudo a arte contemporânea, foi outro recurso que utilizei com frequência no âmbito deste projecto. O *artista*⁸ francês JR e o realizador chinês Ai Weiwei procuram em vários dos seus trabalhos em fotografia e vídeo, bem como através de instalações e intervenções artísticas, despertar a opinião pública para a situação dos migrantes e refugiados em campos e em zonas de fronteiras, em vários pontos do globo. Os trabalhos de ambos são visualmente sugestivos e revelam a situação de migrantes e refugiados, bem como a inércia e a ineficácia do discurso vazio dos direitos humanos, procurando criar empatia com os seus públicos e apelando a uma mudança. É uma arte que questiona fronteiras e imagina um mundo onde os direitos humanos prevalecem. Além da mensagem, possuem uma estética cativante, tornando-se bastante sugestiva e geradora de reflexões (até mesmo sobre até que ponto não poderá existir uma instrumentalização ou estetização da própria condição das pessoas migrantes e refugiadas), que se tem revelado interessante para trabalhar com jovens.

⁸ Junção das palavras “artista” e “activista”.

Figura 5. JR, *Picnic at the Border* Instalação artística e piquenique partilhado entre os dois lados da fronteira México/Estados Unidos, Tecate, 2017



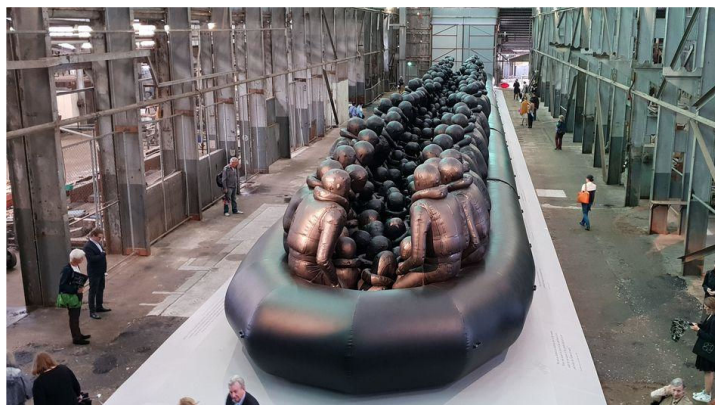
Fonte: <https://www.jr-art.net/projects/migrants-picnic-across-the-border>

Figura 6 Kikito, JR. Instalação artística na fronteira México/ Estados Unidos, 2017



Fonte: <https://www.jr-art.net/project-list/giants>

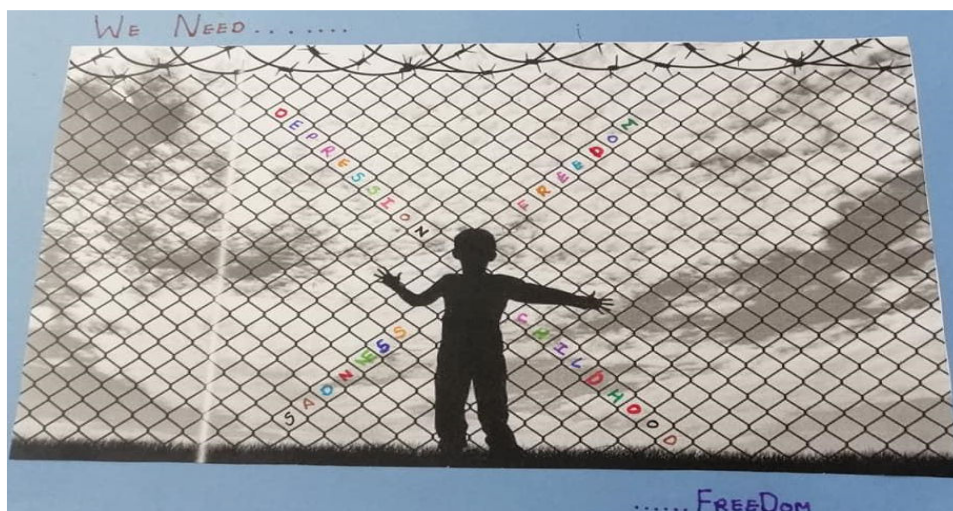
Fig. 7 Obra de Ai Weiwei sobre a crise dos refugiados. Bienal de Sydney, 2018



Fonte: Fotografia de Leticia Almeida

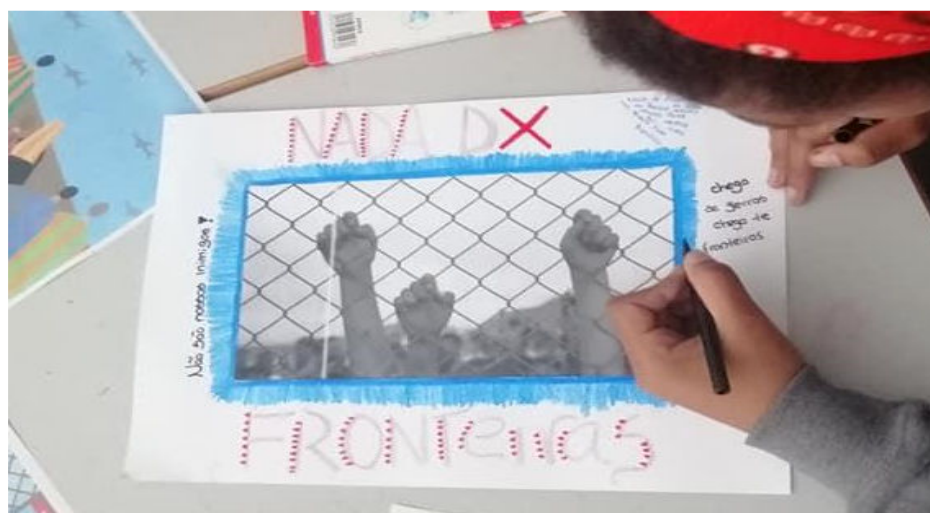
Estas, entre outras imagens e o visionamento de trechos do documentário *Human Flow*, de Ai Weiwei,⁹ alimentaram o debate e foram o ponto de partida para a realização de actividades de expressão artística sobre migrações forçadas e refugiados através da pesquisa de imagens e produção artística sobre esta temática, de que resultaram testemunhos gráficos como os apresentados abaixo.

Figura 8. “We need... Freedom”. Trabalho de uma aluna nepalesa (7º ano, escola pública).



Fotografia da autora.

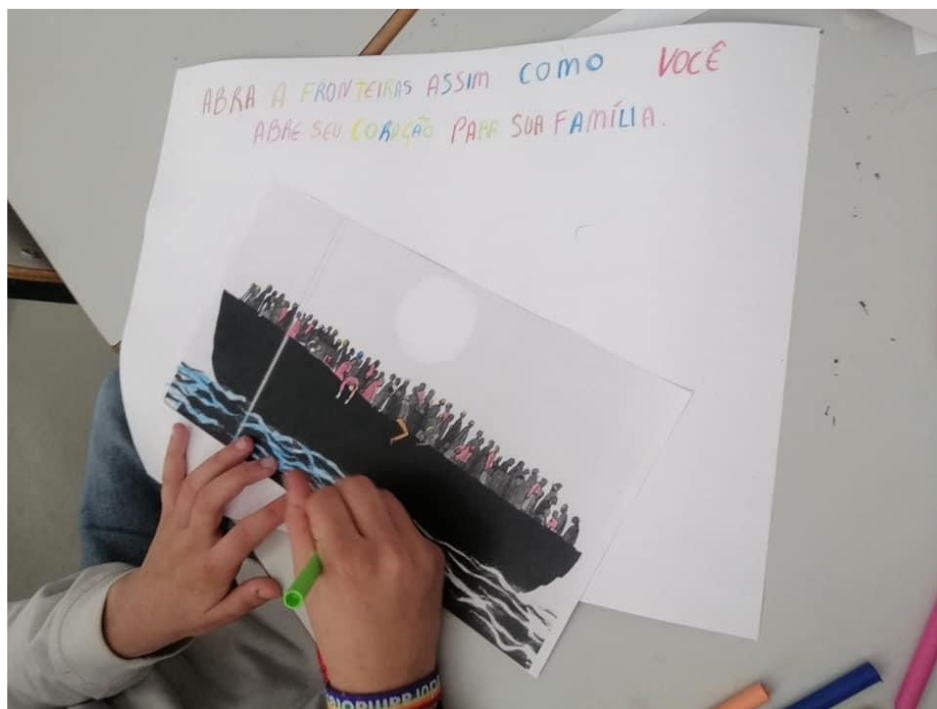
Figura 9. “NADA DX FRONTEIRAS. Não somos inimigos! Chega de g[u]erras chega de fronteiras”, trabalho de uma aluna portuguesa afrodescendente (7º ano, escola pública).



Fotografia da autora.

⁹ Trailer do filme em https://www.youtube.com/watch?v=_jO9DqVztLQ

Figura 10. “ABRA A[S] FRONTEIRAS ASSIM COMO VOCÊ ABRE SEU CORAÇÃO PARA SUA FAMÍLIA” Trabalho de uma aluna brasileira, 7º ano, escola pública



Fotografia da autora.

Figura 11. Alunas do 7º ano, escola pública, durante um desafio de expressão artística sobre Migrações e Refugiados.



Fotografia da autora.

“A cultura deles é horrível”: Racismo cultural e religioso

A repulsa em relação a árabes e muçulmanos acontece não já por terem a cor morena ou a fisionomia levantina, mas porque praticam, “convenhamos”, uma religião ridícula, tratam mal as mulheres, são cruéis ou simplesmente atrasados (Memmi 1993, 71).

Em consonância com a interpretação de Memmi, os alunos associaram, de forma frequente, os refugiados ao Islão, considerado uma “cultura” e uma “religião” “horríveis”, e por extensão a “terroristas” e a atentados bombistas:

- Não gosto dessa religião [Islão]... Porque as mulheres são obrigadas a usar um lenço a tapar a cabeça. (Aluno português, branco, 7º ano, escola pública)
- Nesses países [islâmicos] os homens atiram pedras às mulheres. (Aluna brasileira, branca, 8º ano, colégio privado)
- A cultura deles é horrível. (Aluno português, branco, 9º ano, colégio privado)
- E maltratam os animais. Matam os animais sem condições. (Aluna portuguesa, branca, 6º ano, colégio privado)
- Eu acho que a cultura deles não é muito boa porque eles estão em guerra. (Aluno português, branco, 7º ano, colégio privado)

Como já referi, em algumas turmas do colégio privado havia alunos com dupla nacionalidade de outros países europeus que expressaram as suas visões de como o quotidiano daqueles países estava, na sua óptica, a ser influenciado pela imigração da região do Levante, como neste diálogo entre alunos do 9º ano (A, aluno luso-holandês; B, aluno luso-sueco e C, aluno português, todos brancos) e eu própria:

A: – Na Holanda, na rua, os turcos têm literalmente uma língua à parte e quando pensas em pessoas de rua que fazem porcarias, pensas neles. Eles são literalmente uma raça.

B: – Existe uma nova língua sueca. As pessoas suecas basicamente agora estão trocar o seu sueco para tipo... angolano. É como se nós agora falássemos angolano. Eles inventam palavras e os suecos como são bondosos adicionam palavras ao dicionário.

Joana: – E isso é mau?

A: – É horrível.

C: – Tu gostas demasiado de árabes. És árabe?

Joana: – Não sei... Até posso ser...

C: – Não sabes, como!?

Estes testemunhos encerram quatro questões que acabaram por orientar a minha intervenção a este respeito: 1. a crítica dos alunos à religião muçulmana; 2. a afirmação de que os refugiados vêm de países culturalmente inferiores porque estão em guerra; 3. a crítica às alterações que os idiomas sofrem por influência dos seus falantes não-maternos; 4. a “provocação” sobre a minha (hipotética) ascendência.

As críticas expressas pelos alunos tocam de forma muito incisiva na questão do tratamento das mulheres no mundo muçulmano e nos códigos transmitidos através das roupas e símbolos religiosos; questão tanto mais delicada quanto coloca em tensão os direitos “universalistas” à não discriminação religiosa, por um lado, e à não discriminação pelo género, por outro. A narrativa transmitida pelos alunos estabelece um frente a frente entre uma suposta emancipação ocidental das mulheres e uma sua sentenciosa subjugação islâmica. Sabendo que a incompreensão e a intolerância são potentes incubadoras para o preconceito racista e a discriminação, foi neste olhar unidireccional que procurei introduzir novas perspectivas e encetar um debate. No âmbito da intervenção, como enunciarei também no próximo capítulo, o desporto é terreno fértil para debater com os jovens questões ligadas ao racismo nas várias formas que assume, incluindo a cultural e a religiosa.

Uma forma de introduzir a questão da religião islâmica no projecto surgiu impulsionada por um acontecimento da actualidade. Várias notícias e reportagens televisivas, em Novembro de 2019, davam conta de uma jovem, Fatima Habib, de 15 anos, muçulmana do Paquistão a viver em Portugal e jogadora de basquetebol num clube de Tavira, ter sido impedida de jogar por usar véu islâmico e camisola de braços compridos a tapar o corpo.¹⁰ Após o visionamento de uma reportagem televisiva, foi realizado um debate com os alunos. As reacções foram bastante interessantes, porque, mesmo aqueles que se tinham posicionado de uma forma crítica em relação à religião

¹⁰ <https://www.publico.pt/2019/11/13/sociedade/noticia/jovem-muculmana-impedida-jogar-recusar-mostrar-bracos-1893540>

islâmica a respeito da subjugação das mulheres, expressaram empatia com a atleta, face ao que tinha acontecido em campo.

- Não é justo dizer a alguém que não pode jogar por causa da sua religião. (Brasileira, negra, 7º ano, escola pública)
- Se ela já tinha jogado antes e o regulamento internacional diz que se pode jogar assim, o árbitro não esteve nada bem. (Português, branco, 9º ano, colégio privado)
- O árbitro era racista de religiões. (Português, branco, 7º ano, escola pública)

O interesse que os jovens manifestaram neste episódio e as conversas que motivou levaram-nos, numa sessão posterior, a explorar esta questão das mulheres muçulmanas e o desporto. Utilizei imagens para despoletar as reflexões dos alunos (Figuras 12 e 13).

Figura 12. Atletas disputam uma partida de vôlei de praia entre as selecções do Egipto e Alemanha - Jogos Olímpicos no Rio de Janeiro, 2016



Fotografia de Lucy Nicholson, Agência Reuters.

Quando os solicitei para que partilhassem as ideias que a imagem lhes sugeria, surgiram afirmações como as que se seguem:

- São pessoas de nacionalidades diferentes a jogar um desporto. (Português, branco, 8º ano, colégio privado)
- São duas pessoas a praticar desporto. (Brasileira, negra, 7º ano, escola pública)
- Duas mulheres a jogar vólei. (Portuguesa, branca, 7º ano, escola pública)
- É estranho... Uma está completamente tapada e a outra está de biquíni. (Português, branco, 9º ano, colégio privado)
- Jogar assim toda vestida deve fazer um calor. Coitada. (Português, branco, 7º ano, escola pública)

e este diálogo, entre uma aluna brasileira (A) e um aluno português (B), ambos do 9º ano no colégio privado, onde a crítica pela primeira às reacções sobre o vestuário da atleta islâmica se intersecta, de forma interessante e explícita, com a crítica à diferenciação por género do vestuário, também em contexto não islâmico:

A: – Se perguntam e criticam uma das mulheres porque está demasiado vestida também têm que criticar a outra porque está demasiado despida... Que eu saiba os homens não jogam vólei de praia de sunga [calção de banho], as mulheres jogam de biquíni porquê?

B: – Ninguém vê as competições de mulheres dos jogos olímpicos... se estiverem assim pode ser que vejam mais...

A: – Então mais vale não criticar e deixar cada uma vestir-se como quer...

Partilhei também uma sequência de modalidades e competições desportivas nas quais mulheres muçulmanas eram protagonistas porque pensei que discutir outro tipo de representações e exemplos, poderia ajudar a pluralizar as narrativas, nunca apagando nem menorizando todas as situações de violações aos mais elementares direitos humanos de que são vítimas demasiadas mulheres, por efeito da religião ou de outros pretextos.

É de admitir que às reacções dos alunos que, maioritariamente, “naturalizaram” a situação desportiva retratada na Figura 12. não deva ser alheia a circunstância de o tema da religião, as mulheres e o desporto ter sido abordado numa sessão anterior a propósito da jovem basquetebolista muçulmana a jogar no Algarve, como mencionado. Ainda que alguns alunos tenham verbalizado um certo sentimento de inusitado pela diferença de vestuário, a maioria olhou e comentou a imagem com aparente

normalidade e não pareceu vislumbrar um “choque entre culturas”, como aconteceu em algumas sociedades no mundo dos adultos.¹¹

Ainda no mesmo sentido, e constatando que grande parte dos alunos e das alunas expressara anteriormente uma representação das mulheres muçulmanas como carecendo de agência, de vontade própria, e estando passivamente à espera de serem libertadas e resgatadas, coloquei na discussão a fotografia abaixo, parte de uma série de fotografias premiadas no World Press Photo de 2019.

Figura 13 “*Crying for Freedom*”: Mulher iraniana disfarçada de homem para assistir a uma partida de futebol



Fotografia de Forough Alaei, World Press Photo 2019.

Até Outubro de 2019, as mulheres iranianas estavam proibidas pelo governo da República Islâmica de entrar nos estádios de futebol do Irão. Contudo, algumas resistiam e continuavam a frequentá-los disfarçadas de homens (a pessoa posicionada em primeiro plano no centro da foto), violando não só a interdição, como as leis do vestuário feminino. A proibição foi revogada em Outubro de 2019, após anos de luta e resistência das mulheres iranianas (uma jovem chegou a imolar-se junto ao tribunal onde aguardava sentença por incumprimento da lei) e também pelas repercussões internacionais da situação. Se, com este exemplo, pretendi, por um lado, chamar a atenção para uma forma da discriminação e repressão violentas que o Estado iraniano exerce sobre as suas cidadãs, por outro procurei demonstrar que, ao invés de vítimas subjugadas, muitas mulheres muçulmanas são também agentes activos na sua luta

¹¹ <https://www.bbc.com/news/magazine-37009324>

contra uma e a outra, evitando as leituras paternalistas que as subalternizam e privam de agência.

Este recurso revelou-se profícuo sob vários aspectos: em primeiro lugar foi causador de bastante perplexidade e curiosidade por parte dos alunos. Talvez o facto de serem mulheres que simplesmente pretendem assistir a um jogo de futebol suscitasse a incredulidade (“Como é possível não poder ir assistir a um jogo de futebol?”). Em segundo lugar, exemplificou como aquelas mulheres iranianas decidiam frequentar os estádios de futebol mesmo estando proibidas por lei de o fazer. Ou seja, enquanto resistiam a uma lei que consideravam injusta, faziam algo de acordo com a sua vontade, ao mesmo tempo que tentavam chamar a atenção dos decisores políticos, da restante sociedade iraniana e da comunidade internacional para esta situação, ao aceitarem ser fotografadas e acompanhadas pela fotógrafa para realização de uma reportagem sobre o tema. Tendo a lei acabado por ser alterada. Por último, suscitou também a empatia dos jovens (“Não consigo imaginar ser proibida de fazer uma coisa que gostava e tão simples assim”). Isto foi algo que consegui perceber em todas as turmas, de forma transversal. Mesmo depois da sessão, este assunto voltou a ser mencionado por alguns alunos de ambas as escolas em sessões posteriores demonstrando, na minha análise e percepção, que ficaram sensibilizados com o assunto.

Partilhei com os alunos do 9º ano do colégio privado que também eu, a partir de um ponto de vista ocidental e feminista que é o meu, já tinha olhado para a religião muçulmana e para as mulheres muçulmanas com esse viés; e que fora o facto de o meu percurso me ter levado a conhecer, por leituras e pessoalmente, mulheres muçulmanas distantes das categorizações, dos rótulos e do lugar de subalternidade em que essa visão as colocava, que provocou uma mudança na minha forma de olhar para esta questão. Contei-lhes como ter conhecido, lido e escutado mulheres jovens, independentes, que vivem, estudam e trabalham em diversas partes do mundo, que usam (ou não) o véu islâmico por opção pessoal, e que defendem, sem concessões, que outras mulheres não o utilizem se essa for a sua vontade, abriu a minha mente outras possibilidades, e que poderia também abrir as deles. Nesta sessão, uma aluna brasileira, que tinha verbalizado a sua incompreensão pelo uso do véu islâmico, demonstrou alguma empatia com a minha partilha: “Sim, pode até ser... Uma opção das mulheres em alguns casos. É uma possibilidade”. No resto da turma houve uma escuta atenta, algumas questões (onde conheci as mulheres a que me referi e qual o contexto), mas nenhuma reacção que tenha

registado ou ficado na memória como digna de nota. No entanto, dois alunos numa sessão posterior aludiram a esta minha partilha (no sentido das mudanças de opinião que podemos ter ao conhecer outras perspectivas) de uma forma que me surpreendeu e fez intuir que, sob um aparente descaso e indiferença, algo fora efectivamente partilhado e recepcionado.

A propósito deste tema, explorei o Artigo 18º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que consagra a liberdade de religião. Como expressou a professora de Cidadania e Desenvolvimento que assistiu a parte do projecto na escola pública, numa conversa informal após uma das sessões em que abordei a liberdade religiosa, esta metodologia permitiu “relacionar os artigos com casos concretos e torna-se mais acessível para os alunos perceberem. É uma maneira de visualizarem o artigo com exemplos práticos. Para não parecer algo tão vago”.

Esta abordagem permitiu também que, em duas turmas de 7º ano da escola pública, uma aluna islâmica, negra, – bastante tímida, muito atenta mas pouco participativa mesmo quando o tema foi a religião ou as mulheres muçulmanas – e um aluno também islâmico, negro, – muito mais participativo, independentemente do tema em debate – falassem sobre a vivência religiosa e a discriminação que sofrem quando outras pessoas tomam conhecimento dessa sua circunstância. Essas falas incluíram uma descrição dos rituais e uma demonstração da oração.

– Só vou nas sextas-feiras à mesquita. Em casa não costumo rezar. Quando vou à mesquita grande usamos uma roupa, tipo vestido comprido. Quando vou à mesquita pequena no Martim Moniz ou Anjos vou só bater uma *salat* [oração] e bazo para casa. Tiro os sapatos. Antes de rezar tens de pegar água, lavas a mãos, a boca, até aqui [aponta o cotovelo], lavas nariz, cara, cabeça, orelhas, tudo três vezes, e os pés. Às vezes uso tipo um gorro. No Ramadão não posso comer... nem posso olhar para as meninas... olhar posso, mas.... a s'tôra percebeu. Eu não conheço bem o Al Corão, só sei uma parte, mas o meu pai é que sabe tudo... Um dia que ele esteja a falar vou gravar... Mas ele nunca tem tempo, está sempre no salão a cortar o cabelo e a fazer rastas nos cabelos. (Aluno guineense, negro, 7º ano, escola pública)

– Eu não uso [*hijab*] mas as minhas amigas que usam estão sempre a ser olhadas quando vamos na rua. As pessoas olham, comentam entre elas, dizem coisas... Não são coisas boas (Aluna guineense, negra, 7º ano, escola pública)

Criar espaço nas salas de aula para os alunos as “ocuparem” com vozes (muitas vezes silenciadas), vivências, saberes e conhecimentos, ao mesmo tempo que os valoriza, também aproxima os restantes colegas a novas realidades, idealmente estreitando laços, alargando os espaços de inclusão e pertença e atenuando barreiras, neste caso em específico a da islamofobia que “mais do que uma expressão de ódio ou medo (...) deve ser entendida como a neutralização da capacidade dos muçulmanos enquanto muçulmanos se projectarem no futuro” (Sayyid 2014, 14). Com estas sessões pretendi, mais uma vez, “encarar a diversidade cultural como fonte de riqueza” e conhecer e dar a conhecer “as diferenças culturais através do desenvolvimento de dispositivos pedagógicos na base da noção de cultura como prática social” (Stoer 1994, 19).

No âmbito do diagnóstico inicial de questões que sistematizei no início desta secção, cumpre agora abordar sinteticamente a forma como tentei problematizar os restantes pontos referidos pelos alunos e levá-los a reflectirem sobre eles.

Como vimos, alguns jovens referiram os refugiados e migrantes como tendo uma cultura inferior à portuguesa/europeia, com a justificação de que os seus países estavam em guerra. Neste âmbito, procurei sensibilizar os alunos através de dados históricos concretos, nomeadamente sobre como nos últimos pouco mais de cem anos as sociedades europeias tiveram no seu percurso a origem de duas Guerras Mundiais, da Guerra Civil de Espanha e do Holocausto, as Guerras Coloniais em África, as guerras na ex-Jugoslávia e na ex-União Soviética, a que acrescem as recentes intervenções internacionais, desde a primeira Guerra do Golfo até às intervenções directas no Iraque, no Afeganistão e na própria Síria, com países europeus em aliança com os Estados Unidos, causando milhões de mortes, de pessoas mutiladas fisicamente e fragilizadas psicologicamente, e as próprias ondas de deslocados e refugiados que buscavam asilo na Europa. Olhando, então, para esta cronologia, o que deveríamos concluir sobre a “superioridade cultural” europeia, caso a guerra fosse argumento? Este debate conduziu a questionamentos muito pertinentes, nomeadamente na turma do 9º ano do colégio privado, em que alguns os alunos quiseram aprofundar sobre a indústria do armamento no sentido de perceber onde é produzido o armamento bélico e quais os maiores países exportadores que lucram com o negócio da guerra.¹²

¹² Utilizei como fonte para consulta o Stockholm International Peace Research Institute, <https://www.sipri.org/>

- Não sabia que a Alemanha, a França e a Inglaterra são dos países que mais vendem armas. (Português, branco, 9º ano, colégio privado)
- Ya.. os Estados Unidos e a Rússia é normal mas ser também na Europa é um bocado mau. (Português, branco, 9º ano, colégio privado)
- É muito triste. Sem armas não havia guerra, né?” (Brasileira, branca, 9º ano, colégio privado)

Como também já referi, alguns dos alunos com dupla nacionalidade do 9º ano do colégio privado criticaram a forma como as línguas turca e árabe estavam a influenciar idiomas como o alemão, o holandês e o sueco. Isto permitiu-me, no âmbito da intervenção, abordar a língua como elemento da cultura e, como tal, elemento dinâmico e em permanente mutação, permeável às somas, subtracções e multiplicações que todos os falantes de determinada língua acabam por exercer, de que são exemplo os arabismos existentes na língua portuguesa, a que aludi nestas sessões.

Por último, a pequena “provocação” feita por aluno ao perguntar se eu seria árabe acabou por se tornar bastante valiosa, porque perante a minha resposta de deixar em aberto que, tal como outros ali, também eu poderia ter uma qualquer ascendência árabe ou mourisca dissipada no tempo, através da sua presença medieval na Península Ibérica, permitiu-me abordar questões, quer ligadas à identidade e às “camadas” que nos compõem, quer aos fios invisíveis que unem a humanidade como um todo, através dos movimentos migratórios e do cruzamento de culturas que, de uma forma ou de outra, sempre existiram. Creio que esta circunstância se poderá inscrever naquilo a que Stoer (1994, 9) classifica como “refazer o mapa da sua identidade cultural para ultrapassar o etnocentrismo cultural”. Procurei estimular esta reflexão:

Ninguém hoje é puramente apenas uma coisa. Rótulos como indiano, ou mulher, ou muçulmano, ou americano não são mais do que pontos de partida [...]. É mais gratificante – e mais difícil – pensar concreta e empaticamente sobre os outros do que apenas sobre “nós”. Mas isso também significa tentar não se impor aos outros, tentar não classificá-los ou hierarquizá-los e, acima de tudo, não insistir constantemente em como a “nossa” cultura ou país é o “número um” (Said 1993, 336).

“O Holocausto não foi o que dizem”

No desenrolar das sessões sobre refugiados, vários alunos fizeram a comparação com o período do Holocausto, numa associação de campos de refugiados a campos de concentração. Esta ligação parece revelar que, apesar de ser uma comparação imprópria, em certa medida, estes “campos contemporâneos se posicionam num *continuum* de práticas carcerárias em que pessoas inocentes estão a ser retidas contra a sua vontade”, e como sendo uma prática que acarreta custos humanos (Jerónimo e Monteiro 2020, 70-71, citando Dan Stone).

Em duas turmas do 7º ano do colégio privado e da escola pública alguns alunos mencionaram livros como *O diário de Anne Frank* e filmes como *O rapaz do pijama às riscas* como exemplos de fontes para o conhecimento que possuíam sobre este período da História, uma vez que ainda não tinham aprendido a história da 2ª Guerra Mundial na escola. Narrando a sinopse do filme referido, um aluno descreveu:

– É a história de dois rapazes, um judeu e outro alemão, filho de um nazi, e eles ficam amigos e falam pela vedação do campo de concentração e um dia o rapaz normal resolve ir para dentro do campo (Aluno português, branco, 7º ano, colégio privado)

Notei aqui como a palavra “normal” foi utilizada, como sendo aquela entre as duas crianças do filme com quem o sujeito se identificaria mais. O que deixa implícito que o “outro” é diferente, está distanciando, não é “normal”. Uma parte dos alunos tinha algum conhecimento sobre este assunto, mas no duplo carácter da investigação e intervenção deste projecto, foi com bastante surpresa que percebi a existência de alguns alunos que defendiam que o Holocausto “não foi o que se diz”. Numa das turmas do 7º ano do colégio privado (a 2ª Guerra Mundial e o Holocausto constam do currículo de História do 9º ano) sucedeu este diálogo, entre um aluno luso-francês (A), um aluno português (B), e duas alunas portuguesas (C e D):

A: – Havia um avionista [sic] inglês¹³ que sobrevoava os campos muitas vezes e dizia que não se passava nada lá, era só um campo de trabalho normal e não encontrou sequer nada parecido com uma câmara de gás.

¹³ Referia-se ao aviador norte-americano Charles Lindbergh, simpatizante do nazismo, admirador de Hitler e membro do grupo isolacionista *America First*.

B: – O A acha que o Hitler não foi má pessoa e é o ponto de vista dele. Não há ponto de vista errado.

A: – O Hitler não foi uma pessoa boa, mas também temos de perceber que ele teve uma vida difícil antes. Temos de perceber o que aconteceu.

C: – É possível perceber como alguém mandou matar 6 milhões de pessoas?

D: – Não. Ele é um assassino.

B: – Já temos tanta gente no planeta. Ninguém sabe o que se passou realmente...

Esta sessão implicou, por um lado, a clarificação inequívoca de que, tal como irão mais tarde aprender na disciplina de História, negar o Holocausto é algo muito grave, no sentido em que se está a desvalorizar e a “apagar” o extermínio de seres humanos por motivos como etnia, religião, política ou interesse económico. Por outro lado, exigiu a planificação de sessões sobre esta matéria, algo que não estava inicialmente previsto, mas tornou-se inevitável por uma questão de sentido ético, quer em relação aos alunos em concreto que suscitaram a questão do Holocausto ser uma invenção, um deles apoiado em documentários a que assistiu em casa com o pai; quer em relação a todos os restantes e a mim própria na função da intervenção a que me tinha proposto.

As sessões incluíram ouvir relatos de testemunhos de sobreviventes de campos de concentração;¹⁴ pesquisa sobre a figura e acção do cônsul português Aristides de Sousa Mendes, de quem nenhum dos alunos tinha ouvido falar; visionamento de excertos do filme *Hanna Arendt*, sobre o julgamento de Eichman e a ideia de “banalização do Mal”, o que pode acontecer quando um conjunto muito grande de pessoas se abstém de pensar, se abstém de fazer um juízo moral entre o bem e o mal e se limita a cumprir ordens, num conjunto de “pequenas” acções que se agregam em atrocidades. Durante a intervenção, abordei a questão de que a comunidade judaica não foi a única perseguida pelo regime nazi, mas também as pessoas homossexuais, as pessoas com deficiência, os povos cigano e sinti, pessoas negras ou mestiças, pessoas polacas e outros povos eslavos, comunistas, socialistas e sindicalistas.

Durante o decurso dessa sessão, os alunos dessa turma de 7º ano do colégio privado, todos portugueses, brancos, mencionaram que:

¹⁴ Recorri aos recursos pedagógicos do website <https://www.hmd.org.uk/>

- Acho que é importante conhecer o que fizeram pessoas como ele [Aristides de Sousa Mendes]. Era uma pessoa comum mas que faz parte da História e devemos conhecer
- Não percebo como é possível alguém mandar matar tanta gente só por causa de motivos como a religião ou o dinheiro...
- [Depois de ter sido visionado o testemunho de sobreviventes do Holocausto] É horrível pensar que uma coisa tão triste aconteceu... E não foi assim há tanto tempo porque há pessoas que passaram por aquilo e ainda estão vivas
- É importante conhecer os horrores que se fizeram para que não se repitam.
- É importante falar sobre o que aconteceu no Holocausto. Porque se não falarmos é como se não tivesse acontecido
- As pessoas que sofreram essas coisas horríveis todas não iam gostar que fosse esquecido

Relativamente aos dois alunos que tinham manifestado a dúvida em relação à ocorrência do Holocausto, registei, particularmente da parte daquele que mencionou ter visionado um documentário em casa com esse teor, um afastamento da discussão, no sentido de deixar de argumentar, acredito que mais por desinteresse e por ser apenas um no meio da sala de aula, do que por convicção nos factos que estavam a ser partilhados. Ou seja, não tenho qualquer elemento que sugira uma mudança de opinião, e precisaria de mais tempo para avaliar esta questão. Creio apenas que as reacções de grande parte da turma, entre a revolta e a comiseração perante as vítimas deste período da História, o terão desmotivado na defesa da sua tese.

Durante estas sessões abordei também a construção da ideia de “raça” e de “raça ariana” e a criação de uma narrativa de hierarquia entre pessoas, entre superiores e inferiores, situando que, como aconteceu noutros períodos da História, o processo começa na desumanização “do outro”. Contextualizei também que foi o rescaldo das atrocidades cometidas neste período que levou à criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, tópico presente no currículo da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, no âmbito da qual decorreu este projecto.

Capítulo 4. Falar sobre racismo

Começou por ser só três pessoas a dizer as ofensas mas depois foi tipo coronavírus. (Aluno, sobre os insultos racistas a um jogador de futebol)

Tu não aprendes racismo!... Ou será que aprendemos?
(Aluno)

O racismo como ideia ou teoria inerente a uma cultura e a uma ordem social é, além de estrutura e ideologia, um processo criado de forma contínua e reforçado através de práticas quotidianas (Essed et al. 1991, 2). Foi nesta dupla condição, em que as forças estruturais e sistémicas do racismo descem ao plano da “normalidade” do dia-a-dia e se encontram e interligam com as situações do quotidiano, que encontrei e analisei as “expressões dos racismos” (Vala, Brito e Lopes 2015) nas escolas. Neste capítulo, mostrarei como trabalhei com os alunos para identificarmos e nos consciencializarmos das formas quotidianas de racismo, quer no plano das crenças e estereótipos, emoções e atitudes, quer no dos comportamentos discriminatórios, insultos e ofensas em função da cor da pele que circulam nas escolas onde realizei o projecto.

Para despertar a reflexão dos alunos sobre estes temas, levei para a sala de aula diversos materiais para debate: recursos mediáticos como conteúdos jornalísticos e editoriais (notícias de jornais e peças televisivas) sobre situações que estavam a fazer a actualidade em Portugal durante o período desta investigação, nomeadamente, vídeos de reportagens televisivas sobre acontecimentos que trouxeram o tema do racismo para o debate público. Com estes recursos e metodologia da discussão em grupo, procurei que os alunos convocassem, de forma espontânea e provocada pelas experiências protagonizadas por terceiros, as suas próprias experiências de vida e que partilhassem o seu olhar sobre episódios de racismo explícito no quotidiano, e adquirissem uma visão crítica sobre as formas naturalizadas de racismo implícito nas suas vidas. As discussões geradas a partir dos testemunhos dos alunos permitiram um melhor entendimento sobre as formas de produção e reprodução do racismo, nas vertentes anteriormente explicitadas. Permitiu também compreender a necessidade de abordar e confrontar algumas formas de expressão de racismo entre os jovens que foram manifestadas no decurso da investigação-acção, e é disso que darei conta neste capítulo.

4.1. Pré-conceitos de racismo

Como ponto de partida, coloquei em várias turmas a questão sobre o que entendiam os alunos por “racismo”. As respostas surgiram sob várias formas, de que são exemplos as afirmações de vários alunos de ambas as escolas: “É quando as pessoas se acham superiores a outras”; “O racismo é quando os brancos se acham melhores e superiores a outras raças”; “É olharem-te de lado por causa da cor da pele. Eu já senti, muitas vezes, por causa da minha cor...”; “É falarem-te também... e dizerem: ó preto!”; “É ouvires: vai para a tua terra! Mesmo quando a tua terra é aqui”; “É um preconceito que surge por causa da cor da pele ou da cultura diferente”; “É como aquilo do ‘lápiz de cor de pele’. Qual pele?”; “A religião pode ter influência no racismo”; “O racismo é algo que acontece desde os tempos do Descobrimento do Brasil”. E, também, neste diálogo entre alunos do 9º ano no colégio privado, A (Português negro), B, C, e D (portugueses brancos):

A: – Se eu fizer uma piada ou insultar o C é só um insulto, mas se for o C a insultar-me a mim já é racismo.

B: – Não, o racismo não é só isso, o racismo tem a ver com a causa do insulto. Se eu te insultar porque atiraste uma cadeira, e disser: “És bué estúpido porque atiraste uma cadeira” não é racismo, mas se eu disser “És bué estúpido porque és preto”, aí já é racismo.

C: – Mas se a sociedade se te vir a dizer a primeira coisa vai sempre dizer que é racismo. Só porque são pretos, só porque eles eram escravos.

D: – Ya. Tudo agora é muito sensível. A sociedade é muito mais sensível agora.

Enquanto estes alunos evidenciam o racismo como uma ofensa, insulto, crença ou emoção negativa que é estabelecida individualmente, de um para um; outros, no exercício de tentarem conceptualizar o racismo, entendem-no como algo inerente ao conceito de “raça” e como sendo algo que foi criado e instituído como mecanismo de organização política e de domínio dos povos estrangeiros (Arendt 2017, 243) (quando afirmam, por exemplo, “existe desde o Descobrimento do Brasil”, “só porque são pretos, só porque eles eram escravos”). Como nota Memmi, o racismo é um monstro de várias cabeças, “não se pratica da mesma maneira, com a mesma intensidade, conforme a vítima escolhida, o lugar e o momento” (Memmi 1993, 90), uma visão partilhada por este aluno guineense do 7º ano da escola pública:

– Aqui em Portugal, aqui na escola, tem tanta gente de países diferentes, tem nepaleses, brasileiros, ucranianos, chineses... mas não sofrem tanto como a gente...

Joana: – Como a gente quem?

– Gente com pele mais escura...

Em alguns destes testemunhos é também interessante, porque foi algo frequente nas sessões, a percepção do racismo como sendo uma questão de exagero e “sensibilidade” da sociedade e de quem se sente discriminado, levando por vezes a afirmações de que é a denúncia do racismo que o agrava, ou mesmo cria:

– Eu acho que como há muito racismo, às vezes, as pessoas negras ficam um bocado, não é com a mania da perseguição, mas..., sensíveis... Isto pode ser um bocado polémico mas eu defendo uma teoria em que o racismo, o machismo, o homofobismo, todas essas coisas são criadas pela sociedade e as pessoas que falam sobre isso ainda fazem pior porque ao estarem... como hei-de explicar... Eu estar a ser racista é o mesmo de que não gostar da [nomeia uma colega] porque ela tem sardas... é só uma característica da pessoa... foi uma coisa que criaram. As pessoas que querem lutar contra o racismo ainda fizeram pior. (Português, branco, 8º ano, colégio privado)

– O racismo não existe. As pessoas que falam no racismo é que criam o racismo. (Português, branco, 9º ano, colégio privado)

À ideia de que não haveria racismo se não se falasse nele, alia-se a dificuldade de aperceber a existência de racismo quando é algo que não afecta directamente quem faz essa análise, prontamente denunciada neste diálogo entre A, português branco e B, brasileira negra, do 7º ano da escola pública, a qual pelo contrário se sentiu afectada:

A: – Aqui dentro da escola até não há muito racismo...

B: – Falas que aqui na escola não há muito racismo porque tu não sofres racismo, mas acontece muito racismo aqui.

Já aqui aludi, no início deste trabalho, à comparação por alguns autores do racismo a vírus em permanente evolução e adaptação, outros há que o comparam a um cancro, no sentido em que havia pessoas que sofriam com ele, mesmo quando ninguém falava sobre isso. Uma “mortalha do silêncio” que inibiu durante muito tempo o

desenvolvimento de tratamentos e que adia o primeiro passo em qualquer cura: diagnóstico e reconhecimento da condição (Gillborn 1990, 190, citando Gillian Klein). Sob este aspecto, Gillborn argumenta que a metáfora do racismo como um cancro subestima o problema, uma vez que enquanto o cancro consiste na proliferação “anormal” de células, o racismo faz parte do quotidiano “normal” das instituições, como as escolas.

Um dado que registo como interessante é a circunstância de serem os alunos brancos a negar a existência de racismo na escola, o que reflecte a forma como “muitas vezes os brancos toleram passivamente e provavelmente nem percebem o racismo” (Essed et al. 1991, 171). Porém, quando interpelei um aluno português branco, do 7º ano na escola pública, que anteriormente tinha defendido que o racismo resulta de se falar nele, essa convicção revelou-se frágil:

Joana: – Então, se pararmos de falar sobre o racismo, como estamos agora aqui a fazer, o preconceito e a discriminação que os alunos negros aqui da escola dizem que sofrem, deixaria de existir?

– Humm...muito provavelmente não.

4.2. O racismo de “um para um”

Aqueles a que os brancos chamaram negros (James Baldwin).

O insulto verbal

Após o visionamento de uma reportagem televisiva sobre o “Caso Marega”, ocorrido a 16 de Fevereiro de 2020, no qual o jogador saiu de campo por causa dos insultos de “preto” e “macaco” vindos das bancadas, as reacções dos alunos foram díspares. Houve turmas onde os alunos manifestaram incredulidade por uma situação destas ocorrer “em pleno século XXI”, apoiando a decisão do jogador: “Ele está certo porque as pessoas estavam a ofender e ele reagiu”; “Acho que se devia parar o jogo e expulsar toda a gente”; “Eu acho que quem faz racismo devia ir preso”; “Está na lei mas não levam a sério”, foram algumas manifestações dispersas. Ou este diálogo, entre dois alunos portugueses brancos, na turma de 9º ano do colégio privado:

A: – Deviam ter parado o jogo, isso seria o mais certo.

B: – Se fosse ao contrário, se fosse um branco a ser ofendido por negros, com certeza o árbitro interrompia o jogo.

A: – Mas já viste isso acontecer?”

B: – Não.

Outros alunos, pelo contrário, desvalorizaram a polémica do acontecimento mediatizado naquela semana, naturalizando o insulto racista como uma forma de provocar o adversário e de obter uma vantagem desportiva.

– Acho que não tinham aqui um objectivo racista. Na hora da raiva queriam arranjar uma forma de desestabilizar e ganhar o jogo. (Português branco)

Estas leituras diferentes do mesmo acontecimento conduziram a debates intensos entre os alunos dos 7º, 8º e 9º anos, nomeadamente sobre se se poderá fazer uma diferenciação entre o insulto verbal praticado no âmbito de uma competição desportiva para atingir o adversário no seu desempenho, e uma intenção racista. Um aluno afrodescendente da escola privada partilhou que já tinha sido alvo dos mesmos insultos quando joga torneios fora com uma equipa de juniores, como sendo algo a que está “habituação” e que encara como fazendo parte da competição, indiciando a naturalização do comportamento racista pela própria vítima, como se o facto de a designação racial ser considerada um insulto por quem a emite com intenção instrumental não fosse, em si mesma, evidência de atitude racista.

Neste sentido, é interessante recuperarmos a analogia realizada por Albert Memmi (1993), na concepção do racismo como uma teatralização:

Este nível simbólico do racismo é um laboratório permanente, onde se prepara a destruição do adversário (...). Portanto, o racismo é um discurso e uma acção; um discurso que prepara uma acção; uma acção legitimada por um discurso (...). Assim, os antigos guerreiros acompanhavam os seus combates com insultos ao adversário, estigmatizavam as suas inferioridades, reais ou pretensas (...). Além disso, golpe duplo: se ele é tão débil, não pode ser perigoso; injuria-se o adversário tanto para explicar a sua própria acção como para diminuir o inimigo. Claro, isto é teatro, mas o racismo é também teatro, uma palinódia que põe em jogo o físico do adversário, os seus costumes, a sua cultura, a sua religião... (94)

Um aluno resumiu o acontecimento sucedido nas bancadas do Estádio de Guimarães da seguinte forma: “Começou por serem só três pessoas a dizer as ofensas mas depois foi tipo coronavírus” (Português, branco, 7ºano, escola pública,). A analogia do racismo com um vírus pelo seu efeito de contágio encontra-se num artigo académico

(Vala e Pereira 2012, 49), também no sentido de ser algo que continua em evolução, adaptando-se ao ambiente e aos corpos, sofrendo mutações, por vezes subtis.

Um outro aluno português branco, perante os insultos de “preto” de que Marega tinha sido alvo em campo, indagou: “Então, mas ele não é preto?”

(...) as crianças são competentes actores sociais quando manejam categorias raciais, e (...) o recurso a repertórios de abuso verbal não é ingénuo, tendo geralmente a intenção de ofender. (Araújo 2007, 87)

Enquanto, ingenuamente ou não, este aluno procurava naturalizar o chamar de “preto” como sendo apenas uma constatação, para outros foi óbvio (como o fora para o próprio alvo) que pelo acto de proferir essa “constatação”, esta fora transformada numa “arma de arremesso” para ofender e estigmatizar. Neste sentido, no âmbito da intervenção, propus uma reflexão a guiada pelas palavras de Albert Memmi, conduzindo à compreensão de que se, por um lado, a constatação de uma diferença não é em si mesma racismo; por outro, essa constatação será uma agressão racista se for utilizada a fim de tirar proveito da estigmatização, pois o próprio acto reconhece que esta está associada à característica constatada (Memmi 1993, 33, 34).

Grande parte dos alunos estava informada não só sobre este episódio, que tinha sido mediatizado naquela semana, mas também sobre situações semelhantes que aconteceram em jogos nacionais e internacionais. Com o debate sobre este tema, o meu objectivo era, ao convocar para a sala de aula um acontecimento que estava a ser mediatizado, criar um espaço e contexto em que se sentissem confortáveis para partilharem as suas próprias experiências, por sentirem, a algum nível, um modo de identificação que facilitava a partilha. E foi, de facto, o que acabou por acontecer de forma espontânea.

– Se uma pessoa que eu já conheço e é minha amiga me chamar de “preta” eu não me importo, mas se isso acontecer na rua ou aqui na escola com pessoas que mal conheço eu já me começo a enervar, então imagina um estádio inteiro a te chamar de “macaco”. A reacção dele foi normal. Quem sofre racismo sabe que sente isso mesmo na pele... Uma vez ouvi um senhor branco dizer: “os pretos não sabem jogar futebol, quem sabe são os brancos” e que os pretos deviam voltar para a idade da pedra. (Moçambicana, negra, 7º ano, escola pública)

– Qualquer pessoa que passasse pelo mesmo que o Marega devia reagir daquele jeito. Acho que as pessoas ainda têm aquela mente fechada e pensam que quem tem a cor mais escura como a [A] e o [B, colegas negros] não devem chegar a lugar nenhum, devem continuar sempre por baixo e que quem é como a s'tôra, a [C] e a [D, colegas brancas] sempre deve estar por cima. Isso não é certo. (Brasileira, branca, 7º ano, escola pública)

– Eu penso, e se não fosse no estádio? Se fosse numa escola?... Acho que uma professora negra que sofresse racismo tinha o direito de sair da sala de aula. Ou um aluno negro que sofresse racismo também tinha o direito de sair da sala. Já ouvi cochichos sobre uma aluna negra. Disseram assim: “Ela está a ir com tanta pressa aonde? Esqueceu a sua banana?...” (Brasileira, negra, 7º ano, escola pública)

Como resultados alcançados nestas sessões, sublinho, por um lado, a consciencialização dos alunos negros e afrodescendentes para o facto de o insulto racista não dever ser encarado como algo natural ou inevitável com que se devem conformar; e por outro lado, a sensibilização dos outros alunos para entenderem o alcance desses insultos no quotidiano dos colegas e não compactuarem com as ofensas.

– Não podemos ficar a pensar que chamarem-nos nomes racistas é algo normal e que não há nada fazer (Brasileira, negra, 7º ano, escola pública)

– Quando o Marega saiu do campo, os outros jogadores, tanto negros como brancos deviam também ter saído todos. Assim mostravam que aqueles insultos estavam a ofender todos (Português, branco, 8º ano, colégio privado)

Numa das sessões, os alunos visualizaram um excerto de uma reportagem do canal TVI sobre *bullying* numa escola.¹⁵ Nos segundos iniciais do vídeo, ouve-se um dos intervenientes na peça televisiva a proferir as palavras “Ó preto!”. Há de imediato um aluno português negro, do 7º ano na escola pública, que exclama: “S'tôra! Eu não quero ver isto”. Explico-lhe que não tem que ver, se não quiser, e que pode sair por uns minutos, mas pergunto-lhe o porquê da recusa. Responde: “Já sei que me vou irritar”. Acaba por decidir ficar, e o desconforto inicial acaba por estabelecer um paralelo com a

¹⁵ O excerto que foi visualizado foi retirado desta reportagem:
<https://tvi24.iol.pt/videos/sociedade/casos-graves-de-bullying-numa-das-melhores-escolas-do-ranking-nacional/5ddd78c40cf2a6f042bda0fd>

sua própria realidade e despoletar a narrativa das suas experiências pessoais, como se reflecte neste diálogo que tive com ele, A, e com uma aluna moçambicana negra, B:

A: – Já muitas vezes estas coisas aconteceram aqui na escola.

Joana: – O que acontece?

A: – Dizem: “Ó preto!”; dizem: “volta para a tua terra!” Tantas vezes que já ouvi isso aqui na escola. Dizem “volta para a Guiné, volta para Cabo Verde, ó preto”.

B: – As pessoas não falam na cara, tu passas, viras a cara, mas escutas... já escutei... “Ah olha aquela daí, nem devia estar aqui, aqui não é o país dela”... Às vezes sentes só pelo olhar que não és bem-vinda.

Joana: – O que sentem quando isso acontece?

A: – Senti raiva. Às vezes ainda digo que estou na minha terra, só a minha cor é que é diferente.

B: – Eu sofri muito racismo aqui... chegaram na minha *best* [gíria: melhor amiga] e disseram-lhe assim: “Essa é má influência, não andes com ela”.

Joana: – E o que fizeram nessa altura? Contaram a alguém da escola, falaram com algum adulto ou com os pais?

A: – Houve um professor que percebeu e falou com os alunos... mas a maior parte das vezes eles só dizem: “não liguem”.

B: – Às vezes os próprios pais também dizem: “Não liguem, não liguem”. Mas é difícil...

Na sequência destes testemunhos, vários pontos merecem ser assinalados. Uma das questões lançadas por uma aluna negra, 7º ano, escola pública, perante os relatos dos alunos negros, foi a seguinte:

– Em Portugal, porque é que as pessoas só por causa da cor da pele assumem que a pessoa não é de cá?

A pertinência e o carácter crucial desta questão reflectem a necessidade de a escola conseguir descolar-se de olhar para o racismo naturalizado como um simples “preconceito de cor”, um “desconhecimento do Outro” – por mais que esse Outro habite o país há vários séculos (Araújo 2018, 18, 20). Parece, por isso, fundamental – e foi o

que procurei fazer na componente interventiva deste projecto – reflectir sobre o racismo e as suas raízes como uma construção que começou nos períodos da escravatura e da colonização, e continua a dar frutos na forma como o ex-colonizado, transmutado na figura do imigrante (Araújo 2018), é racialmente essencializado independentemente de ter já nascido em Portugal, como tantas vezes já os seus pais e avós.

(...) as categorias sociais serão entendidas como reflexos de essências, como expressões de diferenças numa estrutura básica subjacente, provavelmente biológica. A essencialização reflecte-se ainda na percepção de inalterabilidade das categorias: no senso comum, assim como não é possível fazer de um peixe uma ave, também não será possível fazer de um africano um europeu (Vala, Brito, e Lopes 2015, 141).

Outro dos pontos prende-se com o descaso com que muitos dos insultos e ofensas são recebidos por parte dos adultos, quer sejam professores ou progenitores. Expressões como “não liguês”, “ignora”, referidas pelos alunos reflectem a impunidade, tanto na escola como na sociedade, de agressões racistas e perpetuam o racismo no quotidiano de crianças e jovens.

- Na escola não se fala sobre isto. Ninguém pára para perguntar a um aluno porque ele está a xingar outro com comentários racistas (Brasileira, branca, 7º ano, escola pública)
- Em vez de pararem deixam passar e assim continua e gera mais... (Portuguesa, branca, 7º ano, escola pública)
- As pessoas que fazem racismo pensam: “Ah, não interromperam? Vamos continuar” (Portuguesa branca, 7º ano, escola pública)

Quem é que continua a rir? As piadas racistas

Numa sessão na escola privada com uma turma do 8º ano exclusivamente composta por alunos brancos, surgiu espontaneamente a questão das “piadas racistas”. Ao despique, e sem que eu interrompesse, sucederam-se as seguintes piadas proferidas pelos alunos:

- No Dia dos Negros (Brasil) eu quis fazer uma homenagem mas aí eu lembrei que na prisão não tem internet. (Brasileira)

- Sabem por que razão o ovo Kinder é preto por fora e branco por dentro? Porque se fosse preto por dentro ia roubar o brinquedo. (Brasileiro)
- Qual é a diferença entre a pizza e um judeu? Um grita no forno e o outro não. (Luso-alemã)
- Sabem qual é a diferença entre o cancro e os negros? É que o cancro evolui e os negros não (Brasileira)
- Sabe o que brilha mais num preto? As algemas (Brasileira)
- O que é um Kit Kat? São dois pretos num Ferrari (Português)
- O que dois pretos vão fazer num shopping à sexta-feira? Vão à Black Friday (Português)

Interrompi a sessão quando dois alunos (um português e uma brasileira) exclamaram, incomodados: “Já chega!”. Devo confessar que este foi um dos momentos de mais difícil gestão, onde senti colidir os interesses que acumulava na dupla condição em que me apresentei nas sessões: por um lado, de quem investiga o racismo no quotidiano escolar e, por outro lado, de quem pretende intervir e provocar uma reflexão e impacto nas crenças, emoções e atitudes dos alunos. Não sendo minha intenção que se sentissem motivados a proferir todos aqueles preconceitos travestidos de piadas, também julguei – no imediato – que era importante que os alunos se entrescutassem naquela perturbadora “desgarrada”. O facto de não ter cortado a palavra logo que surgiu a primeira “piada” e ter permitido que continuassem ao despique levantou-me um problema ético, por ter pactuado momentaneamente com uma manifestação de hostilidade contra grupos sociais vulneráveis e que pode acontecer “quando, ao escutar uma piada racista, as pessoas riem ou silenciam, em vez de repreender quem a fez – o silêncio é cúmplice da violência” (Ribeiro 2019, 15). Acabei por permitir, fazendo sobrepor o propósito da observação ao da intervenção.

No âmbito da intervenção propus, posteriormente, o exercício de pensarmos as piadas racistas como uma valorização generalizada e definitiva de diferenças reais ou imaginárias em proveito do acusador e em detrimento da vítima, a fim de justificar uma agressão ou um privilégio (Memmi 1993, 72). Neste sentido, partilhei com os alunos da turma do 8º ano do mesmo colégio privado a intervenção do ex-futebolista francês com

origens nas Antilhas, Lilian Thuram, durante a sua última passagem em Portugal.¹⁶ Questionado sobre “piadas” e “brincadeiras” que surgem no âmbito do desporto – tendo como enquadramento o episódio em que o jogador português do Manchester City, Bernardo Silva, apelidou o colega negro Benjamin Mendy de “Conguito”, marca espanhola de bolachas –, Thuram posicionou-se dizendo que – cito de memória – quando após essas ditas “piadas” só um lado se está a rir, e esse lado é sempre o mesmo, talvez não faça sentido falar em “piada”. Esta formulação foi recebida de forma muito perceptível pelos alunos, dos quais destaco as seguintes afirmações:

- A partir do momento em que alguém se sente ofendido não é humor (Brasileira)
- Ao início achei piada mas depois começou a incomodar-me (Português)

Por outro lado, subsistiu entre alguns alunos a ideia de que a utilização de expressões racistas depende meramente da interpretação do ofendido, ainda que, admitam o preconceito contido nas mesmas. Houve também uma certa tentativa de retirada de importância (“é só uma brincadeira”) e de desculpabilização ao afirmar que o momento não teria ocorrido se entre os colegas da turma existissem negros.

- Essas piadas são super preconceituosas mas é só uma brincadeira. Mas há pessoas que podem interpretar como uma ofensa (Aluna Portuguesa)
- Se na nossa turma houvesse algum aluno negro, não teríamos dito as piadas (Português).

A forma com as certas “piadas” perpetuam a associação de certos grupos a características negativas (ligação a actos criminosos e a faculdades diminutas por comparação com outros grupos, por exemplo) foi retomada nesta intervenção quando abordei a questão dos estereótipos e dos perigos da História única.

O “Preto” e o “Negro”: A semântica da cor

Na actualidade, o termo “preto” é muitas vezes usado de forma pejorativa, tendo sido usado no período colonial com uma conotação depreciativa ou pelo menos paternalista. A sua carga negativa persiste, apesar de processos de re-significação contemporâneos (...). (Araújo 2007, 86)

¹⁶ Lilian Thuram participou num encontro sobre Educação contra o Racismo promovida pela iniciativa MEMOIRS/Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra e a Fundação Lilian Thuram, na Fundação Calouste Gulbenkian no dia 27 de Novembro de 2019.

Um dos tópicos não planeados *a priori*, mas que surgiu nas sessões, refere-se à dicotomia entre as palavras “negro” e “preto” no sentido de perceber qual delas seria a mais “correcta”, quando se pretendem referir à cor de pele de alguém. As opiniões surgiram de forma diversa, conforme nas turmas havia alunos negros ou não. Na escola privada, numa turma de 8º ano sem alunos negros, o debate desenrolou-se assim:

- Em Portugal, “negro” é racista e “preto” não. (Brasileira)
- Não, não, não... É ao contrário. (Portuguesa)
- Eu prefiro dizer “preto” porque quando digo “negro” parece que estou a diminuir para não ser tão mau. É o mesmo que um “preto” dizer aquele “branquinho”, aquele mais claro. (Português)
- Mas também porque temos de usar esses termos numa conversa? Eu prefiro dizer uma pessoa de cor clara, uma pessoa assim [aponta para a pele no braço] ou para descrever alguém mais escuro diria: “rapaz de pele escura”... (Português)

Relativamente a esta sessão nesta turma senti, por um lado, e como problema/lacuna a inexistência da perspectiva e voz de alunos negros que pudessem expor o seu sentimento e opinião sobre a diferença entre nomes descritivos e nomes ofensivos, como aconteceu noutras sessões em turmas com maior diversidade. Por outro lado, notei também que, por vezes, o uso de certos nomes/expressões pelos jovens não terá sempre uma intenção inequívoca de ofender mas poderá conter uma dúvida genuína sobre a utilização da melhor forma de descrever ou referir-se a alguém, reflexão que retiro do comentário de um dos alunos ao sugerir retirar os termos “branco” e “preto” e utilizar “pessoa de cor clara; pele escura”. Durante esta sessão referi também a contextualização histórica das expressões “preto” e “negro”, conforme descrito seguidamente.

Numa outra turma, do 7º ano da escola pública, os alunos negros disseram que a expressão “preto” era aceitável entre amigos e pessoas com quem tinham confiança, mas que entendiam como ofensiva em todos os outros contextos (com pessoas com quem não tinham qualquer tipo de relação ou afinidade) até porque essa palavra estava sempre presente no rol daquelas a que se recorria quando alguém os queria ofender.

Durante as sessões em que este tópico surgiu, vi uma vez mais como relevante mostrar a importância de fazer uma contextualização dos termos, revelando a origem e a

carga histórica, social, moral e até emocional as palavras encerram. Informei os alunos, seguindo Marta Araújo (2007), de que em Portugal a distinção entre “preto” e “negro” já era feita no fim do século XV, sendo que a palavra “preto” era reservada para os escravos com pele “cor de ébano”.

Registei que, na sequência destas sessões, surgiu da parte de vários alunos um genuíno interesse em querer perceber qual a melhor forma de fazer referência aos alunos negros e uma genuína (e ingénua, no sentido de não ter malícia) confusão nos termos. Quando surgiu o contraponto sobre se chamar “branco” seria também uma ofensa, foi oportuno introduzir uma reflexão sobre até que ponto o abuso verbal racista existe sempre na medida em traz acoplada toda uma história de discriminação racial, de subjugação e inferiorização. No âmbito da intervenção, isso conduziu-me ao debate sobre como a ideia de “branco” e a ideia de “negro” foram construídas a partir do momento em que surgiu a ideia/conceito/projecto de que um povo tinha o poder, os meios e a legitimidade para explorar outros. E que nesse sentido, o chamar “branco” ou “branca” não terá a mesma carga social e histórica do que “preto” ou “preta” (Araújo 2007). Nesse sentido, vários alunos admitiram: “Se me chamassem branco/branca não ficava ofendida”, “Não sinto ser chamado de branco como uma ofensa”.

No meu entendimento, estas sessões demonstraram a premente necessidade de fazer, em sala de aula, uma ligação entre passado e presente, sublinhando os reflexos da História comum nos comportamentos do presente.

4.3. O racismo enquanto matriz estruturante

Uma vez, estávamos a ter uma aula no parque, e estava um pato branquinho e uns patos mais escuros e houve um aluno aqui da escola, de outra turma, que disse: “Olha, aquele pato branco está a mandar nos outros todos, eles estão a obedecer-lhe, são os escravos”. E muitos riram... e havia colegas negros a assistir. (Brasileira branca, 8º ano, colégio privado)

Este pequeno episódio contado por uma aluna brasileira é revelador de uma das formas de como o racismo se pode revestir no quotidiano escolar, e que vai além dos insultos verbais directos e flagrantes, porque vive incrustada numa estrutura de pensamento e numa percepção consolidada no tempo, alicerçada no lugar de inferioridade e de subjugação que foi construído para os negros. Na formulação de Fanon, a cena dos patos poderá traduzir-se assim:

O branco obedece a um complexo de autoridade, a um complexo de chefe, enquanto o malgaxe obedece a um complexo de dependência. (...) Tudo está ordenado para a eternidade: os maus são definitivamente maus, os bons definitivamente bons; os dominantes de um lado, os escravos do outro (Fanon 2017, 94).

A forma como, na narrativa, “mais escuro” e “escravo” surgem como sinónimos é indicativa de uma matriz de pensamento e ficou claro, no decurso da intervenção, que seria necessário aprofundar com os alunos – não apenas no âmbito da disciplina de Cidadania, mas também na de História – como essa equivalência conceptual foi histórica e politicamente produzida (Araújo e Rodríguez Maeso 2012). Durante um intervalo, escutei um aluno afrodescendente (bastante popular na turma e na escola) dizendo relativamente a um grupo de alunos brancos mais novos “Eles fazem o que eu mando, eles são os meus escravos”, numa “inversão” que reclama a mesma hierarquia.

Foi também interessante perceber que a escravatura é vista por alguns alunos como algo que foi inevitável, independentemente da correlação de forças que pudesse existir, como traduz esta afirmação:

– Os negros não tinham noção de que eram mais que os brancos e não tinham a noção de que se se unissem nós seríamos os escravizados. (Português, branco, 8º ano, colégio privado)

A violência policial e o racismo institucional foram assuntos que abordei nas sessões a propósito do caso da cidadã negra Cláudia Simões, agredida no dia 19 de Janeiro de 2020 na Amadora por um agente da polícia depois de ter sido detida por estar a viajar no autocarro com a filha menor, não tendo esta o passe consigo; situação que terá originado uma discussão entre o motorista e a mulher e motivado a intervenção policial. Após a leitura de uma notícia publicada num jornal sobre o caso, o tema desencadeou a seguinte discussão entre dois alunos portugueses brancos do 9º ano, no colégio privado:

A: – No Reino Unido podes ir preso por chamar *nigger* a um preto, por exemplo.

B: – Em Portugal o racismo também é crime mas ninguém vai preso por isso.

A: – Isso simplesmente porque em Portugal não existe racismo.

B: – Eh pá!... não é bem assim, por acaso, ... ó [C], lembras-te daquela vez?...em que fomos à polícia...

C: – Ahhh yaaaa... em Portugal a polícia é mais racista que o resto das pessoas.

A: – Isso é verdade, a polícia é mais racista do que eu.

B: – Uma vez, eu e o [C] fomos à polícia... Não interessa porquê... E houve umas porcarias, depois ficou tudo bem mas eles disseram-nos assim: “Se vocês fossem pretos partia-vos a boca toda e o sangue que fosse para a parede metíamos vocês a limpá-lo com a língua... A vossa sorte é que não são pretos!”

C: – Pois foi... pois foi... E nós tipo, a pensar, “péra, se fôssemos *blacks* faziam-nos mesmo isso!”

Joana: E isso não é racismo?

B: – Claro que é... Isso é bué racista! Já não me estava a lembrar disto.

C: – Se fôssemos pretos tinham-nos batido, não tenhas dúvidas..."

B: – Ya... mas também... Qual foi o último polícia negro que viram?

A: – Nunca vi.

A percepção e crença de que os negros representam uma ameaça social no plano da segurança pública (Vala, Brito, e Lopes 2015, 73), patente em várias das “piadas” transcritas acima em que o negro aparece associado a roubo, prisões e algemas, em que

(...) todo o grupo estrangeiro, estigmatizado como nocivo e agressivo, merece a agressão; inversamente, todo o indivíduo merece, a priori, a sanção exigida por tais taras (Memmi 1993, 81)

está muito presente nas palavras dos alunos, como neste diálogo com A, aluno português branco e B, aluna portuguesa afrodescendente, ambos do 7º ano da escola pública:

A: – Quando eu vim para esta escola, diziam: “Tem cuidado que essa escola tem bué de pretos, leva os bairros [nomeia alguns bairros servidos pela escola] ... vão-te assaltar”. Diziam que os pretos da escola tinham facas e só faziam porcaria.

Joana: – Quem dizia?

A: – A minha família, os meus amigos, toda a gente... Meteram-me bué medo e depois cheguei aqui e ninguém me fez nada. Até quem me acolheu melhor foram os pretos.

B: – Isso é porque tu és um Bolicão! [gíria: branco por fora, preto por dentro]

O testemunho deste aluno da escola pública reflecte também a inseminação do preconceito matricial, no sentido de uma “atitude negativa relativamente a um grupo, decorrente da atribuição de traços estereotípicos geralmente negativos” (Vala 2015, 80). No caso deste aluno, em particular, o preconceito que lhe foi transmitido não derivou numa discriminação, isto é, um comportamento orientado por essa reacção emocional negativa (Vala, Brito, e Lopes 2015, 80, citando Anthony Smith). A colega, afrodescendente e mestiça, apressa-se a explicar o bom acolhimento pelos colegas negros com o facto de o aluno ser alguém que se integrou por inteiro no grupo tornando-se “um deles”, apontando como exemplo a música que ele gosta de ouvir.

Entre formas mais ou menos veladas e subtis e formas mais explícitas, outro exemplo bastante evidente de racismo estrutural, no lugar de autoridade institucional que é a escola, prende-se com a inferiorização que sentem os estudantes originários do Brasil e, mais ainda, dos países africanos de língua oficial portuguesa, relativamente às suas competências linguísticas. A diversidade da língua portuguesa, as *nuances* e contornos que assume, o vocabulário que acrescenta à língua falada em território nacional não só não é respeitado (ou potenciado como até deveria, no nosso entender) como factor de dinamismo e de riqueza da língua, mas sim desprezado, objecto de crítica e apontado como sinal de ignorância.

– [Narra a reacção de um “contínuo”] Eu sei falar português mas ele estava a falar... assim... com palavras caras, e eu disse-lhe que não estava a perceber e ele disse: “Vai ter que aprender a falar português!”... E eu fiquei mesmo: O quê?! Isso irritou-me tanto!... (Moçambicana, negra, 7º ano, escola pública)

O testemunho partilhado por esta aluna moçambicana é exemplificativo do “rebaixamento da auto-estima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar” (Sueli Carneiro citada por Djamila Ribeiro 2019, 23). Este episódio traduz as pressões que identifiquei nas escolas para que alunos de outras proveniências, particularmente de países africanos de língua oficial portuguesa, se “assimilem”, e comecem a falar “português normal”. Também os alunos portugueses, e mesmo alguns

afrodescendentes, incorporam e reflectem esta exigência na forma como tratam os colegas que falam com algum tipo de sotaque, como se percebe neste diálogo entre A, aluno português branco, B, aluno português branco e C, aluno português negro, da escola privada:

A: – Alguns quando vêm para cá não falam tipo tu...

B: – Porque ele não fala como se fosse lá de África. Não fala à preto, ele fala português normal.

C: – É porque eu não falo com sotaque crioulo.

A crítica de um funcionário da escola à aluna moçambicana (“vai ter que aprender a falar português!”) “falar como um angolano”, as expressões “português normal” e “falar à preto” – decalque da expressão “falar *pretoguês*” – “são ilustrativas de como a língua é invocada para sustentar distinções raciais, ao mesmo tempo que mascara o uso de critérios raciais para definir o sucesso académico” (Araújo 2018, 21). Acrescente-se que a mesma situação de menosprezo da forma como alguns alunos falam a língua portuguesa verifica-se relativamente a alunos vindos do Nepal ou Bangladesh, mas não assisti à mesma crítica ser aplicada aos jovens dinamarqueses ou suecos recém-chegados às turmas com que trabalhei.¹⁷

Neste sentido, vislumbra-se a “estratégia subtil de discriminação” (Vala, Brito, e Lopes 2015, 96) que consiste na crença implícita de que determinado grupo – “os europeus”, “os brancos” – são entidades constituídas por indivíduos autónomos, enquanto o outro grupo – “os negros” – são um todo, uma entidade indiferenciada (“Ele não fala como se fosse de África”). Nesse sentido, sublinho a questão do autor citado: “não será esta uma forma indirecta de desumanizar o exogrupo?” (96).

O indivíduo já não é considerado em si mesmo, mas como membro de um grupo social, do qual, a priori, deve possuir as características. (...) Quando o racista reconhece as qualidades de certa pessoa particular, fá-lo a custo, com espanto: “Tu não és como eles...” (Memmi 1993, 81)

Um aluno teorizou assim a génese do preconceito:

– O preconceito vem por causa do passado porque a maioria dos negros tem origem em África. E em África por causa do calor, por causa da adaptação ao

¹⁷ Sobre este tópico, ver o capítulo anterior.

clima não há tantas condições para as pessoas evoluírem como na Europa. Na altura em que os europeus estavam a navegar e a descobrir o mundo as pessoas de África ainda estavam a evoluir. Aqui na Europa têm tudo e lá não, e depois foram escravizados e isso é que lixou com tudo. O racismo só existe por causa da escravatura. Se não tivesse havido tinham deixado evoluir os negros. (Português, branco, 8º ano, colégio privado)

Esta citação é revestida por camadas múltiplas, uma das quais procurei reflectir com os alunos, particularmente no que toca à ideia sobre o que entendem por “evoluir”, e se esse conceito significa o mesmo para todos, tal como explicitarei mais à frente neste capítulo.

Por um lado, este comentário do aluno “por causa da adaptação ao clima não há tantas condições para as pessoas evoluírem como na Europa” quase decalca Pierre Gourou no livro *Les Pays Tropicaux*, onde o geógrafo defende que nunca houve grandes civilizações tropicais, sendo que a única é a dos climas temperados. Como denuncia Césaire (1978, 40), “Em todo o país tropical, o germe da civilização [aquilo a que, na formulação do aluno, poderíamos chamar de “evolução”] vem e só pode vir dum além extra-tropical e sobre os países tropicais pesa uma maldição geográfica”. Por outro lado, a visão do aluno, ao mesmo tempo que considera terem existido estágios de “evolução” diferentes entre europeus e africanos, inverte os termos do senso comum racista ao defender que os negros não foram escravizados por serem biologicamente inferiores, tendo sido a escravatura a causar o racismo que postula a “maldição biológica” (Césaire, 1978, 40).

Este imaginário “evolucionista” foi verbalizado por vários alunos, legitimando a colonização: “Se não fossem os portugueses eles lá (África, Brasil) ainda andavam de tanga”, disse um aluno português branco, do 9º ano no colégio privado. Ou seja, as populações seriam “primitivas”, “pouco desenvolvidas”, e por isso justificou-se o domínio português.

– Os pretos são mais preguiçosos e não são tão desenvolvidos como nós
(Português, branco, 9º ano, colégio privado)

Conversa entre A, B, C, D, alunos portugueses, brancos, e E, aluno negro afrodescendente, todos do 9º ano, colégio privado:

A: – A minha teoria é que África é uma casa, é só um monte de pretos numa casa. O Congo é a casa de banho, bué da húmido... [é interrompido por risos dos restantes]

B: – Cada vez que imagino África é tipo nada... nada à volta, só uma savana, erva, palha...”

C: – Ya, eu também... Eu sei que, por dentro, África tem casas mas sempre que penso em África, a primeira coisa que me vem à cabeça é tipo isso, deserto, um monte de leões, uma savana.

Joana: – Essas considerações que vocês estão a fazer, no fundo são o quê?

D: – São um estereótipo. Porque é que as pessoas tratam África como sendo um só país?!

E: – Quando eu vivi em Espanha, na escola diziam que eu falava africano em casa, como se fosse uma língua.

A: – Quando fui a Cabo Verde era só uma série de pretos pobres à porta de um bar. O bar entras lá e só tinha duas Fantas à venda e havia um puto a comer areia. [risos]

D: – Se fores aqui à praia também vais encontrar um puto a comer areia, é assim em todos os lados. Agora vai lá à África do Sul e é mais avançado do que Portugal!

Nos diálogos que surgiram entre os alunos, detectei vários destes estereótipos (denunciados como tal pelo aluno D) relativamente ao continente africano e às suas populações. Sublinho aqui a forma como o aluno E afrodescendente, o mesmo mencionado acima afirmando não ser insultado pelos colegas por não ter “sotaque crioulo”, participou nesta conversa não manifestando desagrado em relação à forma como os colegas se referiam ao continente de origem dos seus familiares. Tinha planeado aprofundar mais esta questão através de uma entrevista individual com o aluno, mas não foi possível em virtude da interrupção do trabalho de campo.

4.4. O racismo é algo que se herda e se aprende?

O meio familiar, enfim, é um extraordinário cadinho de preconceitos, de medos e de ressentimentos de que poucas crianças saem totalmente imunes. Ou seja, o

racismo é, em primeiro lugar, um banho cultural. Mamamos o racismo no leite familiar e social. (Memmi 1993,146)

Tu não aprendes racismo!... Ou será que aprendemos? (Português, branco, 8º ano, colégio privado)

Da família à História

Em algumas sessões, procurei indagar junto dos alunos a suas ideias sobre como nasce o racismo nas pessoas, de onde surge. A maioria defendeu, como nestes excertos de uma sessão na turma do 7º ano na escola pública, que “Ninguém nasce racista” (brasileira branca) ou “Para uma criança isso [cor da pele] não tem importância, a sociedade é que impõe rótulos” (branca); “Quem é racista assim se tornou porque não tiveram ninguém em casa nem na escola que lhes ensinasse a respeitar a diferença dos outros” (brasileira negra); “Antigamente as pessoas eram muito racistas e isso passou de geração em geração, dos pais para os filhos” (brasileira negra). Afirmações que tiveram contrapontos, como: “Não tem nada a ver com educação. A tua mãe ou o teu pai podem dar-te educação e depois vais para a rua e aprendes outras coisas e faltas ao respeito às outras pessoas, contra o que os teus pais te disseram” (português branco), que ampliaram a esfera das influências da família e da escola para contextos de socialização mais alargados e eventualmente contraditórios.

– A vida inteira é gerada em torno de pegar o exemplo dos outros, aprendendo pelos exemplos, você não nasce com as suas próprias ideias, não nasce tendo a sua própria cabeça formada, você vai pegando as influências da sua vida e as crianças pegam influências dos pais, dos amigos e há pais que ensinam racismo e há pais que não. (Brasileira, negra, escola pública, 7º ano)

Destes testemunhos resultaram várias reflexões. Por um lado, é interessante verificar que a maioria dos alunos vê o racismo não como algo inato – “ninguém nasce racista” – mas como resultado de uma construção que acontece, quer por influência familiar, quer por influências mais alargadas (escola, amigos, “rua”, sociedade no seu todo). O provérbio africano “É precisa uma aldeia para educar uma criança” parece ter espaço para ser relido no sentido de que também será precisa uma aldeia para fazer um racista. Outro aspecto que me pareceu relevante foi perceber que, enquanto alguns alunos manifestam o racismo como uma experiência individual, outros percebem-

no como uma construção histórica que vem do passado (“antigamente as pessoas eram muito racistas”).

Nesse sentido, quando falo em existência de racismo na sociedade, não me refiro apenas ao racismo como uma experiência individual, de um para um, mas como algo estrutural, um sistema de pensamento e institucional que foi criado através de discursos e de práticas institucionalizadas que tornaram aceitável e legítima a violência de base racial com uma finalidade política, social e económica, legitimada pela afirmação da inferioridade ou da incapacidade do explorado para “evoluir” por si mesmo. E esse sistema, ainda que quase consensualmente considerado negativo e errado nas suas formas explícitas, permanece até hoje activo sob várias formas implícitas, incluindo na família e na escola. E é nestas duas esferas – família e escola – que me centrarei agora.

A associação ao racismo no meio familiar surgiu espontaneamente durante o decurso das sessões, de uma forma bastante recorrente.

– O meu avô vivia em Angola, mas teve de fugir de lá por causa dos selvagens que o queriam matar. (Português, branco, 7º ano, escola pública)

– O meu pai era pequeno quando veio de Moçambique. Eles lá tinham tudo e depois perderam tudo por causa da descolonização. Em Portugal o meu pai ficou com os meus avós a viver num hotel bué de tempo. Nessa altura também tinham vindo pretos que estavam no mesmo hotel e o meu pai diz que eles atiravam o lixo pela janela... Era mesmo um grande nojo, não sabiam comportar-se numa cidade normal. (Português, branco, 9º ano, colégio privado)

Registei estes testemunhos porque me parecem cruciais para exemplificar uma das mais eficazes e duradouras formas do “vírus” do racismo na sociedade portuguesa, dentro de uma aparente censura social mas em propagação contínua através das memórias e crenças familiares, tal como um legado que é transmitido e herdado. Estes são exemplos que como crianças e jovens reproduzem, tanto por afecto familiar como por falta de contraditório, as crenças, as atitudes, as memórias de um passado colonial muitas vezes mal resolvido, que nunca viveram mas que perdura nos pais e avós, e que acabam por interiorizar como sendo também o seu e o do seu país. Numa parte da população portuguesa que viveu nas ex-colónias parece subsistir a nostalgia de uma vida melhor que foi perdida, a decepção pessoal pelo rumo da sua vida, e do país, uma culpabilização dos que terão conduzido a essa situação e, nesse sentido, continua a ser

reproduzido um imaginário de inferiorização, subalternização, desumanização ou mero paternalismo para com o “outro” (“selvagens que queriam matá-lo”, “não sabiam comportar-se numa cidade normal”). Assim, perante a incompreensão de certas populações e comunidades, perante o não conseguir interpretar condutas e atitudes por falta de informação sobre os seus contextos, cultura, tradição ou percurso de vida, opta-se por entender os tais “outros” como inferiores, passíveis de necessitar de ajuda, carentes de serem salvos.

Registei ainda, no tópico do racismo como “herança” intergeracional, que o preconceito e a desconfiança em função da cor da pele são algo manifestado em sentidos cruzados. Uma aluna testemunhou como podem ser desenhadas fronteiras e erguidos muros por reacção a um passado que, não se querendo ver repetido, se repete:

– Às vezes, quando estamos a crescer, os nossos pais... digamos que eles sofreram racismo quando eram crianças... e podem-nos avisar, “tem cuidado com os brancos porque os brancos são racistas”... ao mesmo tempo que estão a dizer isso estão a ser racistas com os brancos... isso pode acontecer, é normal... (Moçambicana, negra, escola pública, 7º ano)

A questão dos preconceitos e da discriminação que surgem no seio familiar foi um dos temas mais difíceis de trabalhar, e para o qual senti uma maior falta de preparação e de apoio na literatura. Senti este como sendo um território simultaneamente fértil e pantanoso para trabalhar em salas de aulas com alunos tão jovens pois, ao tentar reflectir sobre o passado colonial do país, ao tentar combater a ocultação e a desvalorização das narrativas que coexistem do outro lado da mesma história, estamos, de certo modo, a colocar em causa memórias, afectos, vivências intergeracionais, de pessoas próximas aos alunos. O necessário – acredito – exercício de descodificar as múltiplas camadas e perspectivas que podem coexistir perante a mesma história é um trabalho revestido de grande dificuldade, por conta da narrativa oficial da História que existe na sociedade portuguesa e que os manuais escolares replicam, tornando difícil este processo, e susceptível de críticas fáceis – da “ideologia” à “endoutrinação” – a tarefa de promover uma reflexão crítica e mais abrangente sobre estes temas.

A História vista das margens do Atlântico

Conectada com a questão de o racismo ser algo que pode ou não ser “herdado” do meio familiar, está a questão da sua aprendizagem institucionalizada, particularmente na escola. Detectei que os alunos não encontram nas escolas uma valorização das histórias de resistência dos negros, sobre o seu papel na libertação do regime colonial, do regime fascista e da opressão cultural, do dinamismo da língua portuguesa como algo positivo na construção da cultura e do conhecimento na actualidade. Pelo contrário, as referências nos currículos continuam a ser apenas de um dos lados da História, como resumiu uma aluna moçambicana negra do 7º ano da escola pública:

- Só falámos de Moçambique nas aulas por causa dos escravos que os portugueses levavam de África para trabalhar na cana de açúcar.

Neste sentido, impõe-se relembrar Amílcar Cabral (1974) na defesa de que um combate ao racismo só acontece em paralelo com a valorização da resistência e autonomia das lutas das populações negras. Como estratégia de intervenção, partilhei um vídeo protagonizado pela escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, intitulado “O perigo da história única”,¹⁸ e falámos do confronto com os preconceitos que existem em cada um e daquele que é necessário fazer para que a História não seja contada apenas do ponto de vista de quem detém mais poder. Estas sessões foram bastante reveladoras da urgência de trazer para a sala de aula referências mais abrangentes sobre o continente africano e outros lugares do mundo.

- Eu gostei do que ela disse [no vídeo] porque uma história pode ter vários lados (Portuguesa branca, 7º ano, escola pública)

O passar, de geração em geração, de narrativas, com a ajuda dos manuais e currículos escolares, como a de glorificação dos Descobrimentos sem o pensar crítico sobre a escravatura e a colonização, continua a dar força ao “vírus do racismo”.

Na turma do 9º ano do colégio privado, foi assinalado por alunos portugueses (todos brancos e do sexo masculino) que o professor de História “desafiava” a História oficial vertida no manual escolar:

- A:** O professor de História diz sempre que está a dizer o que está no manual mas que, na verdade, não foi bem assim.

¹⁸ Intervenção disponível em:
https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt

B: Mas também os portugueses não foram os piores... Os piores foram na América Central.

Joana: – Será que podemos estabelecer uma hierarquia entre as colonizações, dependendo dos países que as praticaram, ou praticam?

C: Não. Colonialismo é sempre mau.

B: Pode-se. A maneira que os espanhóis trataram foi muito má na América Central e do Sul, dizimaram populações inteiras, foi pior que os portugueses fizeram no Brasil.

Apesar da assunção da violência colonial portuguesa perante as populações indígenas no Brasil, alguns alunos defendem o colonialismo português como sendo “diferente” dos outros colonialismos e “menos mau”, ou até “bom”. Neste aspecto, é interessante observar e perceber como os alunos recém-chegados do Brasil (às vezes apenas a frequentar o 6º ou 7º anos) têm uma percepção tão mais crítica, reflectida e completa destes períodos da História. Isso levantou, em algumas das turmas com quem trabalhei, outras questões ligadas à forma como este período da História é tratado de forma diferente entre as duas margens do Oceano Atlântico. Estas foram algumas das intervenções proferidas em turmas e anos diferentes:

– No Brasil passamos o 4º, 5º e 6º ano a falar de Portugal e dos Descobrimentos. Lembro-me de uma vez que fomos a um museu e tinha um quadro onde os brasileiros estavam a ser tratados como inferiores, como objectos, por esses “humanos” que eram os portugueses” (Brasileira, branca, 6º ano, colégio privado)

– O Brasil era visto como uma mina pelos Portugueses. O racismo não é só sobre cor, é sobre cultura e religião. Eles [povos indígenas brasileiros] tinham uma religião que não acreditava num deus único e os portugueses forçaram a mudar isso. (Brasileira, branca, 8º ano, colégio privado).

– Em Portugal vocês olham para a independência do Brasil a partir da fuga da família real. Nós começamos a olhar para a independência do Brasil desde o momento da chegada dos portugueses em 1500. (Brasileiro, branco, 8º ano, colégio privado)

E também este diálogo na turma de 6º ano do colégio privado entre A, português branco, B, brasileiro misto e C, brasileira branca:

A: – Quando os europeus chegaram os índios e os africanos não tinham armas nem produtos, infra-estruturas, tecnologia... Ou seja, os europeus eram evoluídos nesse sentido e os outros não.

B: – Seu ladrão de café! (risos)

C: – Não tinham isso mas tinham a sua civilização, os seus conhecimentos. Respeitavam o ambiente, por exemplo, eram evoluídos para o seu tempo.

Na sequência desta sessão e destes comentários, uma das linhas de intervenção que utilizei, nesta sessão em particular, foi a de tentar debater o que era “evoluir”, se esse conceito significava o mesmo para todos ali presentes e se seria um conceito estático, comum para todos os povos e para todas as épocas.

Questionei se ideia de “evolução” se prendia com questões ligadas a recursos, tecnologia, construção, produtos ou se, tal como tinha sido sugerido por uma aluna, a existência de outro tipo de conhecimentos, saberes, relacionamento com a natureza, não poderia ser também uma forma diferente de “evolução”. Registei que esta será uma questão importante para ser debatida em futuras intervenções, uma vez que, para grande parte dos alunos, os conceitos de “evolução” e de “desenvolvimento” reflectidos tanto numa perspectiva histórica, desde os tempos da expansão marítima, como à luz dos dias de hoje, estão ligados à ideia de uma contínua criação de riqueza material e de consumo de produtos na vida quotidiana, apenas questionados perante os desafios ambientais que alguns alunos parecem acompanhar, ao afirmarem que “o problema é que a evolução não respeita o planeta” e “vamos ter de escolher entre desenvolvimento e vida na terra” (6º ano, colégio privado).

Utilizei algumas das entrevistas e declarações do já referido ex-futebolista francês Lilian Thuram, fundador de uma organização de educação contra o racismo e que esteve em Portugal na altura em que o nosso projecto se desenvolveu. Nessas intervenções, Thuram conta que quando vai conversar com jovens sobre racismo, pergunta-lhes se quando os alunos pensam em Cristóvão Colombo e na descoberta da América, se imaginam dentro do barco com ele ou na praia a vê-lo chegar. Diz Thuram (citado em Maia 2019):

Os miúdos respondem sempre que estão no barco. A História contada pela Europa faz com que, independentemente da cor da pele, nos situemos dentro do barco, isso é que é “normal”. A Europa, a nível político e intelectual, foi forjada na norma branca, sem ter em consideração aqueles que estavam na praia. E acabamos a acreditar que a violência contra eles não foi grave.

Estas narrativas da História têm consequências nas acções e na persistência das desigualdades dos dias hoje e, creio que o a escola e os educadores têm o papel de alertar para essa leitura e crítica, tal como darei conta no próximo capítulo.

Capítulo 5. Discussão dos resultados e perspectivas futuras

*My blood brother is an immigrant
A beautiful immigrant
My blood brother's Freddie Mercury
A Nigerian mother of three*

*He's made of bones, he's made of blood
He's made of flesh, he's made of love
He's made of you, he's made of me
Unity!*

*Fear leads to panic, panic leads to pain
Pain leads to anger, anger leads to hate*

Danny Nedelko, “Joy as an Act of Resistance”,
IDLES

5.1. Resultados, contributos e limitações

No âmbito do Mestrado em Migrações, Inter-Etnicidades e Transnacionalismo, pretendi criar um projecto de intervenção com o objectivo de investigar, por um lado, a forma como expressões de racismo seriam, ou não, manifestadas em contexto escolar para melhor compreender como agir no futuro, identificar problemas e desafios e, por outro, experimentar recursos e metodologias que pudessem reforçar a minha prática e, desejavelmente, ser replicados noutros espaços educativos.

Motivada por debates e encontros com crianças e jovens que mantive ao longo dos últimos anos e nos quais fui percebendo a necessidade e urgência de reflectir na escola sobre questões da contemporaneidade relacionadas com migrações forçadas, desigualdades e racismo, esta investigação mostrou-me, mais do que à partida previa e intuía, a existência de expressões de racismo verbalizadas e partilhadas pelos alunos. De micro-agressões a preconceitos implícitos e explícitos, enquanto expressões interpessoais de racismo, até reflexos discriminatórios estruturais, nos conteúdos curriculares e nos códigos disciplinares, as expressões de racismo no quotidiano escolar partilhadas pelos alunos minam o pleno desenvolvimento de crianças e jovens, interferem com a auto-estima e a percepção de si próprios, condicionam as oportunidades e realização do potencial de grupos minoritários e prejudicam a democracia da nossa sociedade, como um todo.

Como descrevi ao longo dos Capítulos 3 e 4, foram vários os testemunhos dos alunos, partilhados nas duas escolas onde realizei esta investigação, contendo expressões de racismo e de discriminação assentes em estereótipos baseados em ideias, crenças e teorias fundadas na pretensa superioridade de um grupo de pessoas sob a forma de insultos verbais, ofensas, preconceitos expressos no quotidiano escolar, e que reflectem e perpetuam modelos de discriminação históricos e estruturais. Estas expressões de racismo interpessoal surgem motivadas, quer pela etnia e cor de pele, quer pela origem, nacionalidade, ascendência e território de origem, cultura ou religião, e são comportamentos que têm impacto nos visados e reforçam a sua exclusão. As expressões de racismo afectam, por isso e tal como se traduz em muitos dos testemunhos partilhados, o modo como os jovens vivem a escola e provocam consequências no seu dia-a-dia em termos de auto-estima e motivação.

O racismo tem contado com a ajuda de universidades, escolas, museus, manuais escolares, discursos públicos, ideias, mitos e teorias que fornecem um sentido amplo para práticas racistas já presentes na vida quotidiana (Almeida 2019, 71). No entanto, tal como referi neste trabalho, a escola e a educação tanto podem ser lugares onde o racismo e a discriminação são aprofundados como podem ser lugares onde os mesmos são desafiados e mitigados.

No âmbito da intervenção, procurei fomentar diálogos na sala de aula de modo a combater e desafiar estereótipos que conduzem a discriminações directas e indirectas, flagrantes e subtis, imediatas e continuadas no tempo, para que os alunos compreendessem como as suas atitudes, crenças e comportamentos afectam os outros e também como podem sentir-se solidários com aqueles que são discriminados. Durante este processo, de reforço do conhecimento e da tomada de consciência das raízes históricas do racismo e da discriminação, os jovens tiveram oportunidade de pensar como o racismo se relaciona com a sua vida quotidiana, e como afecta e tem impacto na vida de indivíduos e comunidades dentro e fora da escola, no país e no mundo.

No decurso deste trabalho, pareceu-me ter sido vital a ponte construída entre o passado e as experiências de vida individuais existentes na sala de aula, bem como os casos mediatizados de situações de preconceito e discriminação que aparecem amiúde na sociedade portuguesa através da comunicação social (casos Marega, Cláudia Simões, entre outros), perspectivando essas experiências quotidianas actuais como parte

integrante e consequência de um longo processo histórico, social, económico e cultural de exploração e desumanização de populações que fez o seu percurso desde a escravatura até aos dias de hoje, fazendo persistir desigualdades sociais e étnico-raciais.

Tal como ressaltou Stuart Hall (2003), a ideia de “raça”, em torno da qual se organiza o racismo, é uma construção política e social recente na história da humanidade, sendo que os seus impactos na sociedade são muitos e subsistem nos alicerces da construção social contemporânea. Nesse sentido, foi também possível perceber a forma como, por um lado, o meio familiar ainda marcado pelo passado colonial português e, também, como currículos e manuais com escassa pluralidade de perspectivas e uma forma despolitizada de narrar determinados períodos da História, influenciam os modos de pensar e de agir e não contrariam as expressões de racismo verbalizadas pelos alunos, quando não suportam mesmo leituras que as autorizam.

Reflectindo sobre as limitações desta investigação, é de sublinhar o facto de, enquanto investigadora neste trabalho, ser alguém exterior às ciências da educação, quer do ponto de vista académico, quer profissional. Apesar de nos últimos anos ter participado em palestras e orientado debates com crianças e jovens em escolas e museus, este foi o primeiro projecto educativo criado e executado por mim de forma continuada no tempo. As lacunas ao nível do conhecimento dos processos educativos e metodologias pedagógicas foram sendo colmatadas de forma intuitiva, num primeiro momento, e depois através do próprio trabalho de campo e do estudo sobre as questões que emergiram. Este projecto nas suas múltiplas vertentes: investigação-acção-reflexão foi sendo erguido em simultâneo. Nesse sentido surgiram, por vezes, em sala de aula questões, quer ao nível da investigação quer ao nível da intervenção, que – agora à distância – creio que poderia ter problematizado de uma outra forma mais profunda, mas que na altura não tive a capacidade de compreensão e de resposta necessárias. Darei alguns breves exemplos de seguida.

Neste projecto tornou-se claro como expressões de racismo na escola têm consequências para as percepções que os alunos têm de si e dos grupos étnicos aos quais são associados. A discriminação produz exclusão social e os grupos minoritários internalizam os estigmas de que são alvo e passam a perceber-se a si mesmos, e também os membros do próprio grupo, a partir deles, dando lugar a tensões emocionais e estigmas que dificultam a formação do sentimento de valor pessoal (Moreira 2020, 64). Tal como nos construímos, enquanto pessoas, a partir dos lugares onde estamos,

também crianças e jovens se constroem consoante o território onde estão, sendo as escolas lugares onde essa construção ocorre a todo o instante.

Neste sentido, recordei como a propósito do debate sobre a utilização do termo “monhé” por parte dos alunos portugueses em relação aos alunos oriundos de alguns países asiáticos, apontei a forma como um aluno do Bangladesh consciente da negatividade do termo, o contesta quando utilizado visando-o a si próprio (porque não é indiano); mas não parece contestar, pelo menos no mesmo nível de indignação, a sua utilização visando os colegas indianos. Esta linha divisória que foi erguida entre o aluno do Bangladesh e os alunos indianos, e que pode traduzir uma eventual discriminação entre discriminados, mereceria um aprofundamento sobre a forma como certas fronteiras são construídas e vigiadas pelos jovens, mas não o realizei no presente trabalho. Penso que poderá ser interessante retomar no futuro, uma vez que me levou a uma reflexão sobre a minha própria conduta: existirá também aqui um preconceito da minha parte, que estabelece uma espécie de níveis diferentes de escalões de discriminação, e desvaloriza quando o mesmo ocorre entre grupos minoritários e tradicionalmente discriminados?

Ainda na sequência deste momento do projecto, um aluno do Bangladesh chamou para a discussão a figura de Vasco da Gama, contrapondo a ideia de herói nacional como que é percepcionado em Portugal ao carácter infame que lhe é atribuído no seu país. O aluno criou a oportunidade e fez emergir na sala de aula uma reflexão sobre como os heróis de uns povos são os vilões de outros. A história de heroísmo, coragem de uns é a história de assassinatos, violações de mulheres, atrocidades humanas de várias índoles, para outros, sendo necessário reflectir de forma crítica o passado, questionando o verdadeiro significado de eventos históricos e dos seus protagonistas. Situação idêntica podemos encontrar no facto de Lapu-Lapu, o chefe local que matou Fernão de Magalhães (“herói do mar”, símbolo do orgulho português) na ilha de Mactan em 1521 ter sido coroado herói nas Filipinas. Acredito que esta é uma vertente importante de todo o projecto educativo de cariz anti-racista, ainda que melindrosa porque desafia a narrativa oficial veiculada quer em manuais escolares, quer por intermédio de professores e através da qual se propaga a ideia de que “roubar a terra de outros e dominá-los era algo inevitável, até mesmo naturalíssimo” (Loewen citado por

Zinn e Macedo 2007, 15). Como conta bell hooks sobre a representação do extermínio de indígenas nas escolas dos EUA,

(...) ensinavam-nos que os índios teriam tentado o mesmo se pudessem mas eram mais fracos e menos inteligentes que nós (...) faziam-nos compreender, logo numa idade tenra, que havia que trazer os índios para a civilização, independentemente das crueldades que sobre eles tivéssemos que praticar. Eram aliás necessárias e vistas como uma grande dádiva dos processos de civilização. (Citado por Zinn e Macedo 2007, 11)

No início desta intervenção identifiquei que seria importante reflectir com os alunos sobre a forma como manuais, currículos e sociedade reflectem uma perspectiva parcial da História feita de muitos silêncios, sendo importante adicionar outras perspectivas sobre os mesmos acontecimentos. Tal como denuncia hooks, a propósito de Cristóvão Colombo e da “descoberta” da América, subsiste nos manuais escolares e nas salas de aulas, a ideia de que a vontade de dominar e conquistar territórios e pessoas era algo normal para a época, e não uma questão mais complexa.

A recusa colectiva da nação em admitir a institucionalização da supremacia branca tem a sua expressão mais profunda no fervor contemporâneo que reclama o mito de Cristóvão Colombo como um ícone patriótico (...). Na insistência de uma nação para que os seus cidadãos celebrem o culto de Colombo como o “descobridor”, radica um apelo patriótico de reafirmação de um compromisso nacional com o imperialismo e com a supremacia branca. (hooks citado por Zinn e Macedo 2007, 11)

Numa das turmas do colégio privado, uma aluna luso-alemã do 8º ano que tinha estudado na Alemanha partilhou com os colegas como qualquer tentativa de defender ou suavizar o nazismo ou Hitler eram causa de expulsão da escola. Isso levou-me a pensar que quando existe na sociedade um sentimento generalizado de que determinado acontecimento histórico é negativo, “é mau”, a margem para que possa ser debatido no contexto de uma sala de aula é inequívoca. Acontece que sobre a escravatura que os “Descobrimientos” possibilitaram, sobre a colonização portuguesa e a cristianização forçada dos povos indígenas (refiram-se os debates recentes sobre, quer o Museu das Descobertas, quer a estátua e a figura do Padre António Vieira em Lisboa), não existe essa visão inequívoca na sociedade como sendo algo negativo, ou pelo menos algo que

se possa analisar sob um prisma. Em sentido oposto, existe até uma glorificação e orgulho por esses períodos da História e talvez por isso, senti estar a entrar num território que terá tanto de melindroso como de vital para o combate ao racismo que acredito ser necessário na construção de uma sociedade com preocupações éticas, bem resolvida com o seu passado, mais justa e democrática. Uma sociedade que vê o olhar crítico para o passado não como um ajuste de contas, um julgamento, um procurar de culpados mas um sinal de inteligência e uma necessidade de interromper um silenciamento que tem consequências no presente. E, nesse exercício, olhar para o futuro.

Todas estas questões que enuncio emergiram nos debates desta investigação, de formas diferentes, mas impulsionados pela visão do mundo detida por alguns dos alunos. Ainda que de forma insuficiente, creio que tentei dar resposta mas sem dúvida que este será um ponto a desenvolver em futuros projectos. Defendo que é vital adoptar, como educadora, a postura que Paulo Freire descreveu a propósito da expansão marítima como sendo necessário

celebrar não a invasão, mas a revolta contra essa mesma invasão (...) homenagear a coragem, a rebeldia, a decisão e capacidade de luta dos que se revoltaram e lutaram contra o invasor; a paixão pela liberdade de índios e índias, de negros e negras, de brancos e brancas, de mamelucos, que tiveram seus corpos rasgados, seus sonhos despedaçados, suas vidas roubadas (Freire 2000, 34).

Refiro aqui, a este propósito, o recentemente anunciado pelo Governo “Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Discriminação” que preconiza “Diversificar o ensino e os currículos, designadamente, através da inclusão de conteúdos, imagens e recursos sobre diversidade e presença histórica dos grupos discriminados, e processos de discriminação e racismo, nos currículos e manuais escolares de disciplinas” (República Portuguesa XXII Governo 2019). No entanto, mais do que a inclusão de imagens diferenciadas como se de um catálogo pluri-racial e multicultural se tratasse, creio ser necessária uma reflexão crítica sobre os acontecimentos históricos e as relações de poder entre pessoas e povos que lá se encontram descritas.

Como tal, as escolas não devem estar focadas na cultura dominante, mas reflectir também as culturas e as etnicidades dos alunos que as frequentam. Só assim estarão a formar cidadãos que vivem nas sociedades cada vez mais multiculturais e heterogéneas onde vivemos. Até porque “ao limitarmos o nosso pensamento às fronteiras da nação, recusando-nos a adoptar uma perspectiva mais vasta e global, estamos a minar o próprio conceito de respeito multicultural que, em termos educativos, é um conceito fundamental (Nussbaum 2014, 21).

Professores e restante comunidade escolar devem, quanto a mim, encarar a diversidade cultural como fonte de riqueza para o ensino e aprendizagem e não perpetuar espaços de exclusão e opressão para os alunos que frequentem as escolas portuguesas, independentemente da sua origem ou experiência social e cultural. No entanto, isto não será o mesmo que defender que se centre a atenção na celebração da diferença ou da diversidade e se evite o debate sobre poder e privilégio. Isto não significa, quanto a mim, procurar métodos rápidos para restabelecer um falso sentido de harmonia perante ofensas racistas (“não liguês”, “esquece isso”, “não dê importância”, “sê superior”). Significa, sim, não ter receio de dirimir questões complexas e difíceis, procurar revelar as tensões, as relações de poder históricas, os conflitos e as contradições que perpetuam atitudes e comportamentos discriminatórios entre os jovens e, nesse caminho, buscar uma transformação e mudança.

Identifico, como outra limitação neste trabalho, a dificuldade na aferição de resultados concretos e tangíveis. Creio ser, à partida, muito difícil num projecto educativo com cariz de intervenção anti-racista pretender uma avaliação de resultados inequívoca, uma vez que estamos a trabalhar com crenças, preconceitos, comportamentos, muitos dos quais com raízes profundas. Até que ponto podemos perceber em alguns meses uma real mudança de mentalidades e comportamentos?

Uma avaliação com estes objectivos iria requerer, porventura, uma maior dilatação no tempo deste projecto e a utilização de outro tipo de parâmetros de avaliação que não aqueles que serviram de base para as minhas conclusões, ou seja, a observação no terreno e o conhecimento empírico que resulta das reacções expressas no momento em que aconteceram as sessões e nos momentos subsequentes, mas com todas as fragilidades que existem numa avaliação de resultados que é feita por mim própria, enquanto observadora-participante, sem o distanciamento necessário, e apenas nos meses em que o projecto decorreu. Ainda assim, acredito ter sido possível aferir da

eficácia das abordagens, das metodologias escolhidas e comprovar uma tomada de consciência em relação a certas crenças e comportamentos, traduzida no entusiasmo dos participantes e nos comentários que foram tecendo ao longo do tempo do projecto. No futuro, creio ser útil solicitar uma avaliação, de resposta anónima, aos participantes com o objectivo de, por um lado, envolvê-los também nesta parte do processo e aferir da sua opinião sobre os conteúdos, a pertinência dos temas, a conduta de quem orienta as sessões.

Tal como também evidenciei em alguns momentos ao longo deste trabalho, senti, por vezes, alguns dilemas éticos na conduta das sessões e questioneei a minha capacidade de resposta em relação a algumas partilhas de episódios mais intensos vividos pelos alunos, levando-me a pensar até que ponto projectos com este âmbito não carecem da presença de equipas multidisciplinares, incluindo psicólogos, que consigam encaminhar algumas das questões partilhadas: desde a tristeza e mal-estar da aluna imigrante que se sente excluída da escola, às alunas que se sentiram desvalorizadas, discriminadas ou consideradas inaptas pela forma como se expressam em língua portuguesa (em dois casos pelas direcções das escolas, num outro caso por um funcionário). Reparo, agora, que estes exemplos que utilizo são todos de alunas, pelo que valeria a pena, no futuro, incluir uma abordagem capaz de intersectar a questão da raça e da etnia com outras questões como a classe e o género.

Sublinho, também, a forma como o recente Plano de Combate ao Racismo propõe a implementação de mecanismos de queixas, resposta e apoio nas escolas para situações de discriminação.

Ainda no que concerne a questões éticas, no capítulo 4, descrevi uma situação na qual os alunos de uma turma proferiram várias “piadas racistas”, colocando-me perante um dilema ético, entre o propósito da observação e diagnóstico e o carácter de intervenção do projecto. Creio, neste momento, ter perdido uma oportunidade para colocar à reflexão e crítica dos alunos, de forma mais assertiva, a forma como as “piadas racistas”, os estereótipos e os lugares-comuns sobre grupos minoritários são eficazes veículos de propagação do racismo, uma vez que é também por meio da cultura popular que acontece a naturalização da discriminação no imaginário social (Almeida 2019). Chester Pierce (citado por Moreira 2020) afirma que o racismo é um problema de saúde pública porque possui uma natureza contagiosa e permite a propagação de

estereótipos que procuram legitimar práticas discriminatórias, ao mesmo tempo que autoriza o criar de imagens deturpadas do outro e comportamentos conscientes e inconscientes que expressam desprezo por minorias raciais.

Creio que deveria ter reflectido mais com os alunos sobre a forma como o humor racista pode criar um estranho sentimento de solidariedade entre quem o profere e até que ponto o humor, além do prazer, atende a necessidades emocionais e à necessidade de afirmação de um sentimento de superioridade e de reforço da auto-confiança, além de perpetuador do racismo enquanto sistema de opressão (Moreira 2020). Seria um tema que faria sentido aprofundar e não o fiz na altura pelo inesperado de ter sido confrontada com a questão, nos termos em que a descrevi no capítulo 4.

Na intervenção procurei, como explicitiei nos capítulos anteriores, trabalhar a importância de reconhecer a diversidade e valorizar as capacidades de cada um, ver na diferença e na pluralidade de experiências, de origens e de histórias dos alunos, um elemento que gera valor e conhecimento na sala de aula.

No caso dos alunos que são vítimas de expressões de racismo, julguei ser necessário e ter sido possível “ajudá-los a identificar os diferentes caminhos em que a sua relação com a cultura dominante os condicionou a assumir atitudes e convicções contraditórias sobre si próprios, o que os pode levar a participar involuntariamente na perpetuação da sua opressão” (Darder 2015, 207). Creio existir aqui um importante trabalho a ser feito, no sentido de trabalhar a vários níveis com crianças e jovens pertencentes a minorias étnicas, raciais, religiosas e/ou com percurso migratório, para que não sejam vítimas de insucesso escolar e se sintam como parte integrante da sociedade portuguesa. Este trabalho não se poderá situar somente ao nível da retórica e dos projectos de sensibilização anti-racista mas também, e de forma urgente, no garantir das condições materiais para o sucesso escolar dos alunos mais carenciados, desde apoios sociais ao acompanhamento e reforço pedagógico (maior frequência das aulas de língua portuguesa não materna, acompanhamento personalizado nas disciplinas onde existem maiores dificuldades, apoio psicológico).

Durante as sessões procurei construir e estabelecer um relacionamento com os alunos partindo da problematização e do questionamento de uma série de temáticas e que implicavam necessariamente o diálogo, a troca de ideias, a partilha de experiências.

Creio ter olhado e escutado os alunos como pessoas com uma experiência de vida, um património, uma bagagem, um percurso que lhes permite dar significado ao mundo onde vivem e olhar de forma crítica para as inquietações e desafios contemporâneos. Por exemplo, quando durante uma sessão sobre refugiados e migrações forçadas na escola pública, um aluno do 7º ano originário do Bangladesh quis falar sobre a situação dos refugiados Rohingya, minoria religiosa perseguida em Myanmar que se tem refugiado no Bangladesh, e lhe pedi que contribuísse para apresentar à turma aquele tema, acredito que valorizei a experiência e o conhecimento daquele aluno, perante ele mesmo e perante a restante comunidade escolar, os seus colegas e a professora “oficial” da disciplina. Pretendi, no fundo, valorizar “o que cada um traz de sua casa e que aceita cada um com tudo o que traz; para o ajudar a compreender que o que já possui é importante, e que na escola se trabalhará posteriormente com e sobre isso” (Tonucci 2019, 12). Se, por um lado, os alunos estão no centro da aprendizagem e são fonte e meio de transmissão de conhecimento, por outro lado, a sensibilidade cultural dos professores poderá permitir-lhes realizar uma prática que possibilite oportunidades de aprendizagem recíproca.

Neste ponto, gostaria de fazer uma ressalva para o facto de considerar que isto que enuncio é diferente de uma abordagem exótica e folclórica com que muitas vezes é encarada esta “oportunidade de aprendizagem”. Recentemente assisti a uma formação de professores sobre cidadania e interculturalidade, na qual perante a questão sobre que conhecimentos e aprendizagens os professores obtinham com os seus alunos, as respostas situavam-se, por exemplo, no âmbito das danças e das roupas das meninas do Nepal, na forma como alunos estrangeiros se exibem com à vontade em eventos escolares que incluem dança e música, ou na gastronomia oriunda dos seus países. Quando questionados sobre os desafios e problemas das suas salas, alguns desses professores, acredito que de forma inconsciente até porque a participação numa formação com aquele teor seria indicativa de interesse numa mudança e melhoria de práticas, apenas foram capazes de indicar problemas da esfera dos alunos estrangeiros (“põe-se a um canto e não se dão com os portugueses”, “os pais não investem na escola”, “tenho dois alunos [originários do Nepal e do Bangladesh] que têm conflitos entre eles, de certeza que é por causa das culturas e da História desses países”). Não é este o entendimento que tenho quando escrevo “sensibilidade cultural”.

Procurei que todas as suas experiências se alargassem no confronto com as dos colegas e com as minhas próprias, com o objectivo de juntar as várias experiências individuais e fragmentadas e encarar situações das suas próprias vidas sob uma nova perspectiva, percebendo que não são meros desabafos ou problemas pessoais mas reflexos de questões estruturais relevantes que também afectam outros pares, a escola e a própria sociedade. Neste sentido, e se o processo do grupo pode, realmente, promover a identidade colectiva e fornecer um ponto de contacto para iniciar uma mudança de base (Barbour e Kitzinger 2001, 19), procurei criar espaços de empatia e de maior consciencialização relativamente a experiências diversas.

É disso exemplo, creio, quando, no decurso de uma sessão inverti a situação quotidiana e natural de os alunos que não falam português estarem na margem dos acontecimentos e solicitei que esses alunos falassem outras línguas entre si, deixando os alunos portugueses na posição de quem está “perdido” na conversa. Quando, após a verbalização de incómodo, ecoaram, em ambas as escolas, frases no sentido geral de: “Então é isto que eles sentem todos os dias...”, foi visível um momento de mudança. Uma das aprendizagens que retiro deste projecto é que, por vezes, para haver uma transformação na forma como se olha para determinada situação, para que haja uma mudança de atitude e comportamento, uma transformação de crenças, é inevitável que haja momentos difíceis, de desconforto, de incómodo, de auto-questionamento. Creio que é válido para educadores e educandos, para professores e alunos.

Como resultados desta investigação julgo ser de apontar, a título pessoal, uma melhor compreensão do trabalho que tenho vindo a fazer, na medida em que na interacção com os jovens fui também solicitada a pensar em questões que nunca tinha pensado, e instigada a construir formas de intervenção perante realidades que não previa. Nesse sentido, sublinho como pontos positivos e de crescimento: uma melhoria da prática, uma mais robusta sustentação teórica dessa prática e uma maior consequência, solidez e autocrítica tendo, por isso, sofrido uma transformação pessoal e profissional em todo este processo. Faltou, sinto agora à distância, questionar também o que pensam os alunos dos grupos minoritários sobre quais as prioridades no que respeita aos seus problemas no contexto escolar de forma a combater a marginalização e a opressão que conduzem mais tarde ao abandono escolar e ao desemprego.

Algumas das actividades e recursos que utilizei nestas sessões foram reutilizadas e apropriadas pela professora de Cidadania e Desenvolvimento que assistia às nossas sessões na escola pública e as desenvolveu nas outras turmas que leccionava. Tal como me contou numa conversa informal, a metodologia que eu utilizava permitia “relacionar os artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos com casos concretos e torna-se mais acessível para os alunos perceberem. É uma maneira de visualizarem o artigo com exemplos práticos. Para não parecer algo tão vago”. Essa circunstância evidenciou um bom caminho para a replicação das nossas práticas, tal como era, de resto, pretendido. Após a interrupção das sessões em Março de 2020, solicitei a essa mesma professora que partilhasse os seus comentários e a sua avaliação das mesmas, que passo a transcrever:

As sessões que foram trabalhadas com os alunos de duas turmas do 7º ano, estiveram relacionadas com os conteúdos programáticos da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento o que foi muito enriquecedor. Por outro lado os alunos puderam estar em contacto direto com alguém que viveu de perto o drama dos refugiados podendo assim transmitir-lhes em primeira mão o sofrimento e a discriminação de populações indefesas. No decorrer das sessões os alunos sempre se sentiram com liberdade para expressar as suas ideias, e defender as suas opiniões. Os temas abordados nas sessões focaram a discriminação racial e étnica o radicalismo violento, as migrações e os refugiados, o que são temas muito ligados com o domínio dos Direitos Humanos. Estas sessões foram importantes para sensibilizar os alunos a terem uma atitude mais tolerante perante a diferença e a respeitar a diversidade cultural da escola atual.

A avaliação que faço das várias sessões orientadas pela Dra. Joana não pode ser mais positiva, os assuntos que foram analisados e discutidos foram muito bem orientados e cuidadosamente desenvolvidos, dando sempre oportunidade aos alunos de partilharem com o grupo as suas ideias. Como uma grande parte destes alunos são oriundos de outras culturas em que não falam o português e por vezes o inglês é falado com muita dificuldade torna-se difícil a comunicação, mesmo assim esta barreira da língua foi ultrapassada com facilidade ajudando os alunos a ter confiança nos seus diálogos e a desenvolver uma maior capacidade de comunicação para se sentirem mais integrados na comunidade escolar.

Em algumas sessões houve situações mais sensíveis em que a emoção, a indignação e por vezes a revolta, ultrapassou a barreira da indiferença, as imagens e os vídeos apresentados sensibilizaram os alunos para a realidade vivida de populações pacíficas e indefesas que lutam pela sua sobrevivência. (...) Estas sessões serão sempre úteis no planeamento das aulas de Cidadania é uma maneira de ajudar os alunos a tomarem conhecimento da realidade que existe à sua volta e de lhes inculcar um espírito crítico tornando-se cidadãos conscientes dos seus direitos. (Professora de Educação para a Cidadania na escola pública, comunicação pessoal.)

Um dos resultados obtidos passa pela forma como, em alguns momentos, foi possível construir ligações importantes entre mim e os alunos, e entre os próprios alunos. Neste processo, foi possível criar momentos de sensibilização para certas questões, para a reflexão sobre determinados assuntos à luz de novas possibilidades, bem como incentivar estes jovens a participarem activamente no processo que estava a ser trabalhado e a estimularem o pensamento crítico e criativo, criando um espaço onde era seguro questionar e explorar perspectivas em conjunto. Através de debates e de actividades, os alunos puderam interagir de forma produtiva uns com os outros, criando a oportunidade de aprender sobre as culturas uns dos outros e reflectir sobre a construção de relações de poder e de privilégios. Mas creio, no entanto, que esta área deveria ter sido reforçada. Em todo este processo, os jovens com quem trabalhei participaram motivados pela sua visão e formas de experienciar o mundo. Creio que escutar as suas vozes, histórias, medos, inquietações, esperanças e sonhos terá de fazer parte do caminho para a construção de uma escola que ensina a não-discriminação, o anti-racismo e pratica uma educação mais democrática para todos.

Tal como enunciei anteriormente, o trabalho de campo deste projecto foi interrompido em meados de Março devido à pandemia de COVID 19, pelo que não cumpri uma das partes do trabalho a que me tinha proposto: analisar o papel dos professores e da escola na forma como lidam, ou não, com as situações de racismo no quotidiano expressas pelos alunos. Neste sentido, creio que a interrupção do trabalho de campo originou também uma quebra e a impossibilidade de um novo ciclo que poderia ter sido determinante para aferir dos resultados a que me tinha proposto.

No entanto, várias pistas foram abertas pelos próprios alunos nas suas partilhas, denotando um certo afastamento e displicência dos professores e da restante comunidade escolar nestas situações. Senti como muito relevante tentar perceber o porquê da ausência de respostas ou da forma como a resposta foi dada em determinadas situações, por parte de responsáveis da comunidade escolar, e o papel que poderiam desenvolver no combate ao racismo na escola.

Acompanho as conclusões de investigações anteriores que citei e que alertam para o facto de muitas vezes o discurso político da “integração”, da “coesão social” e da “interculturalidade” ser um chavão que elide o racismo como problema social e coloca o ónus nas populações minoritárias, a quem competiria o esforço de se tornarem “parte da sociedade”. Neste sentido, veja-se como a maioria dos projectos ligados à interculturalidade e iniciativas como o “Selo Escola Intercultural” acontecem em escolas nos denominados TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), o que pode contribuir para um equívoco. Apesar de não fazer parte dos meus objectivos neste trabalho fazer um estudo comparativo entre as duas escolas, várias pistas conduziram-me, tal como referi no Capítulo 3, a reflectir sobre a circunstância de no contexto do colégio privado, num meio económico privilegiado, ser verbalizada de forma mais pronunciada uma sobrevalorização do individualismo e da meritocracia, a ideia de uma mera responsabilização individual por aquilo que de positivo ou negativo acontece na vida de cada um, mesmo numa situação de procura de protecção internacional, como é o caso dos refugiados de guerras e de conflitos, bem como uma menor aceitação da diversidade e uma expressão verbalizada de forma mais aberta de preconceito, objectivização e inferiorização “dos outros”. Creio que esta linha poderá ser mais explorada em trabalhos futuros no sentido da sensibilização, do reconhecimento e da valorização da diversidade como uma oportunidade e fonte de aprendizagem que deverá ser transversal a todas as comunidades escolares, independentemente do contexto socio-económico dos alunos.

Mas ainda neste âmbito, gostaria de acrescentar neste tópico que o já citado primeiro “Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Discriminação”, uma iniciativa do Governo, recentemente divulgado para consulta pública¹⁹, ao enunciar a necessidade de “Reforçar o combate ao racismo e à discriminação em medidas como o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), a Rede de Escolas para a

¹⁹ https://www.consultalex.gov.pt/ConsultaPublica_Detail.aspx?Consulta_Id=193

Educação Intercultural (REEI) e o Programa Escolhas, adaptando e aperfeiçoando as iniciativas desenvolvidas nestes domínios”, promove a ideia do racismo e da discriminação como um problema específico dos grupos étnico-raciais e dos contextos onde estão inseridos. O combate ao racismo e à discriminação em ambiente escolar deverá ser, na minha perspectiva que resulta desta investigação, travado em todos os territórios educativos, independentemente das suas populações, ressaltando-se que nos contextos onde há uma menor diversidade racial, étnica, cultural, há um menor contacto com a propaganda “diferença” e espaço largo para o crescer de estereótipos, preconceitos, desconfiança e discriminação. Reforço um ponto já anteriormente mencionado e que é referente à necessidade de resposta às condições materiais (apoios sociais, acompanhamento pedagógico e psicológico) que escasseiam e impedem jovens, muitos deles pertencentes a minorias étnico-raciais, de obter sucesso escolar.

Acredito que o conhecimento obtido através dos dados e informações recolhidos junto dos alunos durante esta investigação será útil no planeamento de estratégias para projectos educativos futuros que tenham como objectivo a reflexão e emancipação de jovens, particularmente aqueles oriundos de grupos minoritários, mas também todos os outros.

5.2. Conclusões e perspectivas futuras

No documentário televisivo *Exterminate All the Brutes*, o realizador Raoul Peck faz uma retrospectiva dos legados do colonialismo, do imperialismo e do racismo em várias geografias e épocas, e cita o escritor Sven Lindqvist para afirmar que “não é de informação que carecemos. O que nos falta é a coragem para compreender o que sabemos e tirarmos conclusões”. A escola é um dos espaços onde esta reflexão pode acontecer.

Vivemos tempos exigentes, de incerteza, também de pandemia no decurso da escrita deste trabalho, de crise económica, de medo. Terreno fértil para que surjam populismos, movimentos antidemocráticos, discursos de ódio. Uma tempestade perfeita que as pessoas se fechem nas suas próprias bolhas, que se confinem nas suas fronteiras e ergam muros entre uns e outros. Já na fase final de escrita destas conclusões, em Fevereiro de 2021, aconteceu o episódio de um ataque racista e neonazi contra a

Associação de Estudantes do Liceu Camões, porque pretendia debater via plataforma Zoom a influência da “Escravidão no Sistema e no Racismo Institucional”²⁰.

Um dos objectivos deste trabalho passava por fazer um diagnóstico, desenvolver uma compreensão mais profunda de uma realidade e, dessa forma, permitir o aperfeiçoamento da minha prática e contribuir desenhar linhas orientadoras de acção futuras mais robustas, sustentadas e reflectidas. Referi-me à escola, no decurso deste trabalho, enquanto terreno de discursos mas, simultaneamente, laboratório de transformação que pode assumir um importante papel no desafio das expressões de racismo que existem entre os jovens e na comunidade.

Uma das conclusões que formulei é a da urgência de a Educação ensinar novas formas de ver o mundo, de o tornar um espaço mais habitável para todos, e de ensinar uma consciência de pertença à Humanidade. É necessário ensinar crianças e jovens a ler o mundo, a compreendê-lo melhor, a fomentar o pensamento crítico e criativo. A formar aquilo que a filósofa alemã Hannah Arendt dizia ser o “coração inteligente”. Esta autora defendia que é preciso transmitir e ensinar as crianças a gostar do mundo para que um dia tenham vontade de assumir a sua responsabilidade e participar, intervir, transformar. Para ela, “é o amor ao mundo que nos dá uma forma de pensar política” (Petit 2020, 20; Bérénice Levet in Clarini 2012). Esta combinação de Amor ao Mundo e uma Forma de Pensar Política parece-me um ponto crucial e pretendo trabalhar a Educação para a Cidadania e Direitos Humanos sob este ângulo.

Desde que comecei a trabalhar em escolas, depois no museu, e durante todo este trabalho de intervenção, percepcionei estas conversas com crianças e jovens como espaços para o debate, para a troca de ideias, para a sensibilização para os valores da solidariedade e da humanidade. Por outro lado, percepcionei estes momentos também eram oportunidades para contribuir para a tal forma de Pensar Política, a que alude Hannah Arendt. Ou seja, momentos para falar sobre as migrações forçadas, a chamada “crise dos refugiados”, ou o racismo como sendo questões provocadas pelas desigualdades, pelas assimetrias entre regiões e países do mundo, pelas guerras, pela ganância, pela dominação, por relações de poder, pela exploração, por séculos de escravidão, colonialismo e opressão que permanecem enraizados em nós e têm impactos hoje em dia.

²⁰ <https://www.publico.pt/2021/02/22/sociedade/noticia/ataques-racistas-neonazis-interrompem-sessao-organizada-alunos-liceu-camoes-pj-investiga-1951669>

Encontrei apoio na ideia defendida por Albert Memmi de que os educadores do mundo têm de afirmar a fraternidade e devem incluir num mesmo processo a aprendizagem da solidariedade e a denúncia da agressão. Aprendizagem da solidariedade que ligo à empatia, a capacidade de se pôr no lugar do outro, de ser um leitor inteligente da história dessa pessoa, de compreender as suas emoções e comportamentos. E, ao mesmo tempo, a denúncia da agressão que tem que ver com fazer uma leitura aprofundada e mais consequente das causas de certos fenómenos sociais, da injustiça, das relações de poder e opressão que se estabelecem entre seres humanos.

Com os exemplos, recursos, metodologias que utilizei procurei desafiar o pensamento eurocêntrico e etnocêntrico com que tantas vezes olhamos as complexidades do mundo, e evitar leituras paternalistas e caricaturas perigosas com que frequentemente olhamos para fora das fronteiras da Europa com uma lente de preconceitos e estereótipos, percepcionando geografias, culturas e religiões como inferiores. Vi como benéfico pluralizar narrativas e dar a conhecer outro tipo de representações, a tal nova forma de ver o mundo.

A este respeito, e ao longo dos últimos anos, foram publicados estudos, recomendações e pareceres nacionais e internacionais que evidenciam a forma como, em Portugal, os conteúdos e manuais curriculares são demasiado eurocêntricos, com falta de uma pluralidade de perspectivas sobre certos períodos da nossa História e como essa circunstância dificulta a construção de uma educação realmente democrática para todos, que defenda a consciência de pertença à Humanidade. Dei conta disso mesmo ao longo deste projecto e questiono-me o que faltará para que esses estudos sejam convertidos em políticas concretas que possam formar cidadãos que se olhem, de facto, como iguais e que não discriminem, porque a discriminação afasta-nos da democracia.

Este parece-nos ser a pedra de toque fundamental para a mudança de paradigma exigida na educação anti-racista nas escolas: que seja possibilitada aos alunos a aprendizagem da História com multi-perspectivas e compreender como foram épocas que viveram na tensão entre dois mundos: a que consta até hoje nos manuais, a tal de quem vai no barco para “dar novos mundos ao mundo”, e a de quem já vivia naquele lugar, em África ou nas Américas, lugares onde milhares tinham a sua família, a sua comunidade, os seus saberes, a sua civilização e foram raptados, violentados,

espoliados, explorados para dar corpo e vida à empreitada da escravatura, da colonização e da cristianização, aqueles que “cavam à mão o porto de Abidjan (...), os milhões de homens arrancados aos seus deuses, à sua terra, aos seus hábitos, à sua vida, à vida, à dança, à sabedoria” (Césaire 1978, 25).

Creio ser necessário, como é defendido nesses estudos, implementar um currículo que seja capaz de incorporar outras vozes, outras histórias, outras realizações nas narrativas oficiais, como os movimentos de resistência e autonomia das lutas das populações negras, ciganas e indígenas. Ou seja, ensinar História de forma abrangente, com perspectivas múltiplas e com lentes anti-racismo e anti-preconceito. Nesse caminho será certamente possível estabelecer ligações entre o passado e a actualidade e, ao reflectir sobre os perigos e atrocidades do passado, mais facilmente se vislumbrará eventuais réplicas no tempo presente.

Encontrei alguns textos da filósofa Martha Nussbaum, já numa fase muito adiantada da escrita deste relatório. Neste capítulo conclusivo, valerá a pena enunciar o quanto sinto identificação entre o trabalho que tentei construir com os alunos e as palavras desta autora:

As escolas e universidades do mundo têm assim uma tarefa importante e urgente: cultivar nos estudantes a aptidão para se considerarem membros de uma nação heterogénea (posto que todas as nações são heterogéneas) e de um mundo ainda mais heterogéneo (...) a forma de combater estereótipos culturais e religiosos simplistas é ensinar uma ‘cidadania global inteligente’ e permitir que crianças e jovens aprendam uma relação diferente com o mundo, mediada por factos correctos e curiosidade respeitosa. (Nussbaum 2019, 129)

Neste aspecto, queria reforçar uma das mais importantes conclusões a que cheguei com o meu trabalho: a riqueza extraordinária que são, hoje em dia, as escolas e as salas de aula multiculturais. E de como é importante potencializar os conhecimentos, as origens, os trajectos e as vozes, tantas vezes invisíveis mas que são tão poderosas e que tanto podem ensinar-nos uns aos outros. Estabelecer aquilo a que Paulo Freire chamou uma intimidade entre os saberes curriculares e a experiência social dos alunos como indivíduos, é uma importante forma de responder aos desafios do presente.

Defendo, por isso, a criação de um ambiente de ensino/aprendizagem onde os alunos se sentiam respeitados, valorizados e incluídos e os professores reconheçam as

características, percursos, as experiências e os talentos e pontos fortes de crianças e jovens e incorporem esses elementos na sala de aula e na comunidade escolar. Só assim será possível formar uma consciência social e política que permita criticar as normas culturais e valores de instituições que criam e mantêm desigualdades, e estabelecer um compromisso crítico com o mundo e com os outros (Ladson-Billings 1995, 162).

Pensando na forma como projectos com este cariz podem ser replicados, creio que essa implementação passará por uma necessária reflexão pessoal da parte do corpo docente com o esforço e o trabalho de reflectir e reconhecer os seus próprios preconceitos, crenças e comportamentos e avaliar de que forma todos esses elementos têm impacto na sua relação com os alunos. A formação inicial e contínua de professores afigura-se, por isso, como um ponto fulcral.

É importante sublinhar como premissa para esta “empreitada” o necessário protagonismo dos professores. Como avisa Zeenad Janmohamed (2008, 147):

(...) não pode haver nenhuma grande mudança enquanto os professores não a quiserem mesmo operar no mais profundo íntimo do seu ser. As mudanças não acontecem sem professores, e os professores não constroem mudanças a menos que as compreendam e acreditem nelas.

Uma frase de Janmohamed (2008, 140), “só quando admito e exponho os meus preconceitos é que eles [alunos] ficam preparados para discutir os seus mais abertamente [...] Os educadores têm a responsabilidade de criar oportunidades de transformação”, ecoou em muitas das práticas que experimentei neste projecto, conjugadas com a asserção de que os próprios educadores têm de ter passado por um processo transformativo para que os alunos possam passar também por um.

É importante que decisores políticos, professores e restante comunidade escolar reflectam se, sobre a forma de uma tentativa de integração na escola, o que se tenta fazer, por vezes, é exigir que alunos vindos de grupos minoritários na sociedade tentem construir do zero o seu percurso fazendo tábua rasa da sua cultura, língua, saberes, vida anterior, em vez de criar espaço para que todos os jovens se possam sentir reconhecidos e que pertencem.

Se, como nos diz Memmi, o racismo é uma manifestação directa ou indirecta da dominação, é preciso combater essa dominação e a escola tem a competência para combatê-la ao nível do discurso (Memmi 1993, 101). Como tal, além da reflexão

peçoal do corpo docente existe, creio, uma necessidade de formação que permita examinar as questões e dinâmicas históricas e culturais complexas que criam desigualdades sociais e raciais e impactam no ensino e na aprendizagem.

Movimentos nacionalistas e racistas estão a crescer em Portugal, com o aparecimento de novos grupos, o reforço de outros, e recém-adquirida expressão parlamentar.²¹ Desigualdades, discriminação, racismo, movimentos de extrema-direita em ascensão fazem parte dos desafios da actualidade e as escolas não podem ficar à margem deste debate. Uma das premissas iniciais que motivaram este trabalho foi a convicção de que a educação tem sido, e deve continuar a ser, o lugar e o espaço onde será possível resistir a forças que advogam o desprezo, a inferiorização e a desumanização de seres humanos, se for capaz de desenvolver uma cidadania construída com base no pensamento crítico, na memória histórica, na leitura das complexidades do mundo que, tantas vezes, estão ausentes das salas de aula. Se o discurso de ódio, a violência, as divisões estão a ser reforçadas, a educação como parte transformadora da sociedade deverá ser capaz de responder a tempo com a construção de uma cidadania mobilizadora e activa, capaz de travar as ameaças à democracia.

Nas escolas fala-se muito de resultados, de grelhas, de avaliações, de conteúdos curriculares, de *rankings*, e pouco de Humanidade, solidariedade, empatia, resistência, justiça e transformação social. Este trabalho mostrou-me a importância de ter discussões abertas com os jovens e não fugir dos acontecimentos e das inquietações da sociedade, porque os alunos estão cientes de todos os debates e questões sociais que ocorrem fora dos muros das escolas e precisam de espaço e tempo para expressar os seus sentimentos, as suas opiniões e dúvidas sobre esses assuntos, e para fazer ouvir as suas vozes.

A existência de formas de produção e reprodução de expressões de racismo na escola é um obstáculo à educação necessária para um futuro onde as crianças e jovens de hoje possam viver juntas como cidadãos globais em sociedades mais justas e democráticas. Como educadores, cidadãos e como comunidade é necessário trabalhar e

²¹ No capítulo sobre Portugal do relatório *State of Hate: Far-Right Extremism in Europe*, divulgado em Fevereiro de 2021, assinala que com o agravamento da crise social e económica não se poderá excluir “a possibilidade de radicalização nas formas de protesto da extrema-direita portuguesa” (Fernandes e Teles 2021, 107). Neste relatório são identificados seis grupos ligados à extrema-direita em Portugal (Chega, Ergue-te, ex-PNR, os grupos Escudo Indentitário e Associação Portugueses Primeiro, Hammer Skin neo-nazis e o Movimento Zero, movimento não orgânico nas polícias) assinalando-se também a criação de novos grupos como a Resistência Nacional, “responsável por uma concentração em frente à sede do SOS Racismo” (105) (que referi na Introdução) em que os manifestantes envergaram máscaras e usaram tochas, e o movimento Defender Portugal.

agir para que as causas e expressões da opressão, da desigualdade e do racismo possam ser reflectidas, assumidas e removidas do percurso escolar, e da vida, de crianças e jovens, contribuindo para uma tomada de consciência e para que se realizem em todo o seu potencial, capazes de imaginar - e de construir - um presente e futuros melhores e de assumir um compromisso com o mundo e com os outros.

Referências

- Almeida, Silvio. 2019. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Polen.
- Antunes, Conceição. 2020-10-30. “Grafittis Racistas na Universidade Católica e no ISCTE: ‘Pretos, Não vos Queremos Cá’, ‘Zucas, Voltem para as Favelas’”. *Expresso* online. <https://expresso.pt/sociedade/2020-10-30-Grafittis-racistas-na-Universidade-Catolica-e-no-ISCTE-Pretos-nao-vos-queremos-ca-Zucas-voltem-para-as-favelas>
- Araújo, Marta. 2007. “O Silêncio do Racismo em Portugal: O Caso do Abuso Verbal Racista na Escola”. In *Um Olhar Além das Fronteiras: Educação e Relações Raciais*, org. por Nilma Lino Gomes, 77-94. Belo Horizonte: Autêntica Editora. <http://hdl.handle.net/10316/42646>
- . 2018. “As Narrativas da Indústria da Interculturalidade (1991-2016): Desafios para a Educação e as Lutas Anti-Racistas” *Investigar em Educação, IIª Série*, (7): 2-35. <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/134/134>
- e Sílvia Rodríguez Maeso. 2012. “A Institucionalização do Silêncio: A Escravidão nos Manuais de História Portugueses”. *Revista (In)Visível*, (1): 7-15. <http://hdl.handle.net/10316/42622>
- e Sílvia Rodríguez Maeso. 2013a. *Caderno de Discussão: “Ao Fim e ao Cabo, Foi a Europa que Fez o Mundo Moderno”: O Eurocentrismo na História e nos seus Manuais*. Esta brochura baseia-se no projecto de investigação ‘Raça’ e África em Portugal: um estudo sobre manuais escolares de História. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/42637> e <https://www.ces.uc.pt/projectos/rap/pages/pt/projeto/descricao-do-projeto.html>
- e Sílvia Rodríguez Maeso. 2013b. Compreender as Lógicas do Racismo na Europa Contemporânea. Brochura com Principais Resultados e Recomendações publicada no âmbito do projeto de investigação TOLERACE – “As semânticas da tolerância e do (anti)racismo: organismos públicos e sociedade civil, uma perspectiva comparada”. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra. www.ces.uc.pt/projectos/TOLERACE
- Arendt, Hannah. 2017. *As Origens do Totalitarismo*. Lisboa: Dom Quixote.
- Assembleia da República, Comissão de Assuntos Constitucionais, Direitos, Liberdades e Garantias, Subcomissão para a Igualdade e Não Discriminação. 2019. *Relatório sobre Racismo, Xenofobia e Discriminação Étnico-Racial em Portugal*. <https://app.parlamento.pt/webutils/docs/doc.pdf?path=6148523063446f764c324679626d56304c334e706447567a4c31684a53556c4d5a5763765130394e4c7a464451554e455445637655306c4f5243394562324e31625756756447397a51574e3061585a705a47466b5a554e7662576c7a633246764c7a45335a6a637a4d4455784c574d305a5759744e47497a4e5331684e7a67314c574d78596a63355a6a526d595442684d6935775a47593d&fich=17f73051-c4ef-4b35-a785-c1b79f4fa0a2.pdf&Inline=true>

- Baganha, Maria Ioannis, João Ferrão, e Jorge Macaísta Malheiros. 1999. “Os Imigrantes e o Mercado de Trabalho: O Caso Português”. *Análise Social*, 34 (150): 147-173.
<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218798808U7wGZ1ko2Iq72GN3.pdf>
- Barbieri, Cecilia, e Martha K. Ferede. 2020-06-29. “A Future We Can All Live With: How Education Can Address and Eradicate Racism”. UNESCO Futures of Education Ideas LAB. <https://en.unesco.org/futuresofeducation/ideas-lab/barbieri-ferede-education-eradicate-racism>.
- Barbour, Rosaline, e Jenny Kitzinger. 2001. *Developing Focus Group Research: Politics, Theory and Practice*. Londres: SAGE.
- Brooks, Jeffrey S., e Terri Watson. 2018. “School Leadership and Racism: An Ecological Perspective”. *Urban Education*, 54 (5): 631-655.
<https://doi.org/10.1177/0042085918783821>
- Cabral, Amílcar. 1978. *Unidade e Luta: A Arma da Teoria*. Lisboa: Seara Nova.
- Câncio, Fernanda. 2017-10-28. “Em Portugal Não Gostam de Pessoas Mais Escuras”. Diário de Notícias. <https://www.dn.pt/sociedade/interior/em-portugal-nao-gostam-de-pessoas-mais-escuras-8878612.html>
- Cardina, Miguel. 2020-10-20. “The Living Ashes of Portuguese Colonialism”. Post no blogue Transform! Europe. <https://www.transform-network.net/blog/article/the-living-ashes-of-portuguese-colonialism/>
- Castelo, Cláudia. 1998. “*O Modo Português de Estar no Mundo*”: *O Luso-Tropicalismo e a Ideologia Colonial Portuguesa (1933-1961)*. Porto: Edições Afrontamento.
- Castles, Stephen, Hein de Haas, e Mark J. Miller. 2014. *The Age of Migration*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Césaire, Aimé. 1978. *Discurso Sobre o Colonialismo*. Lisboa: Sá da Costa.
- Chiu, Lai-Fong, e Deborah Knight. 2001. “How Useful are Focus Groups for Obtaining the Views of Minority Groups?”. *Developing Focus Group Research: Politics, Theory and Practice*, org. por Rosaline S. Barbour e Jenny Kitzinger, 99-112. Londres: SAGE.
- Clarini, Julie. 2012-06-29. “Bérénice Levet, Philosophe: ‘Il Est Capital, chez Arendt, d'Avoir pour Passion la Vérité’” (entrevista). *Le Monde* online.
https://www.lemonde.fr/livres/article/2012/06/28/berenice-levet-philosophe-il-est-capital-chez-arendt-d-avoir-pour-passion-la-verite_1725581_3260.html
- Correia, Alexandra. 2020-07-12. “Entrevista à Socióloga e Activista Cristina Roldão”. Visão. <https://visao.sapo.pt/ideias/2020-07-12-e-preciso-dizer-que-a-mistura-dos-portugueses-nao-era-feita-em-pe-de-igualdade-e-parte-dela-fez-se-a-custa-da-violacao-e-da-exploracao-sexual-de-mulheres-negras/>
- Coutinho, Clara P., Adão Sousa, Anabela Dias, Fátima Bessa, M^a José Ferreira, e Sandra Vieira. 2009. “Investigação-Acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas”. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13, (2): 355-380.
<http://hdl.handle.net/1822/10148>

- Cox, Caroline. 1986. "From 'Auschwitz-Yesterday's Racism' to GCHQ". *Anti-Racism: An Assault on Education and Values*, org. por Frank Palmer, 74.81. Londres: The Sherwood Press.
- Curto, Diogo Ramada. 2009. "A Memória dos Descobrimentos, da Expansão e do Império Colonial". *Le Monde Diplomatique: Edição Portuguesa*, 2ª série (35): 22-23.
- Darder, Antonia. 2015. *Cultura e Poder na Sala de Aula*.: Ramada: Edições Pedagogo.
- Dei, George J. Sefa. 2008. "Questões Críticas nas Metodologias de Investigação Anti-Racistas. Uma Introdução". In *Metodologias de Investigação Anti-Racistas*, org. por George J. Sefa Dei e Gurpreet Singh Johal, 9-44. Ramada: Edições Pedagogo.
- Dias, Bruno Peixe, e Nuno Dias. 2012. *Imigração e Racismo em Portugal: O Lugar do Outro*. Lisboa: Edições 70 e Le Monde Diplomatique.
- ECRI (Comissão Europeia Contra o Racismo e a Intolerância). 2018. *Relatório da ECRI sobre Portugal: 5º Ciclo de Controlo*. <https://rm.coe.int/fifth-report-on-portugal-portuguese-translation-/16808de7db>
- Essed, Philomena, Karen Farquharson, Kathryn Pillay e Elisa Joy White. 2019. *Relating Worlds of Racism: Dehumanisation, Belonging, and the Normativity of European Whiteness*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Estratégia Nacional de Educação Para a Cidadania*. 2017. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/estrategia_a_cidadania_original.pdf
- Fanon, Frantz. 2017. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Lisboa: Letra Livre.
- FRA (Agência da União Europeia para os Direitos Fundamentais). 2017. *Segundo Inquérito sobre Minorias e Discriminação na União Europeia EU-MIDIS II*. <https://fra.europa.eu/en/publication/2017/second-european-union-minorities-and-discrimination-survey-main-results>
- Freire, Paulo. 2000. *Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP. <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Pedagogia-da-indignacao%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- . 2017. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- . 2019. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Gillborn, David. 1990. "Race", *Ethnicity & Education: Teaching and Learning in Multi-Ethnic Schools*. Routledge Falmer.
- Green, Judith, e Laura Hart. 1998. "The Challenge and Promise of Focus Groups: The Impact of Context on Data". In *Developing Focus Group Research: Politics, Theory and Practice*, org. por Rosaline S. Barbour e Jenny Kitzinger, 21-35. Londres: SAGE. 2001.
- Hall, Stuart. 2003. *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

- Hortas, Maria João. 2013. *Educação e Imigração: A Integração dos Alunos Imigrantes nas Escolas do Ensino Básico do Centro Histórico de Lisboa*. Lisboa: ACM.
- Jamal, Samina. 2008. "Etnografia Crítica: Uma Forma Eficaz de Levar a Cabo a Investigação Anti-Racista". In *Metodologias de Investigação Anti-Racistas*, org. por George J. Sefa Dei e Gurpreet Singh Johal, 153-173. Ramada: Edições Pedagogo.
- Janmohamed, Zeenad. 2008. "Repensar Abordagens Anti-Preconceito na Educação Pré-Escolar: Uma Mudança para uma Educação Anti-Racista". In *Metodologias de Investigação Anti-Racistas*, org. por George J. Sefa Dei e Gurpreet Singh Johal, 121-151. Ramada: Edições Pedagogo.
- Jerónimo, Miguel Bandeira. 2012. *O Império Colonial em Questão (Séculos XIX-XX): Poderes, Saberes e Instituições*. Lisboa: Edições 70.
- e José Pedro Monteiro. 2020. *História(s) do Presente: Os Mundos que o Passado nos Deixou*. Lisboa: Tinta da China.
- Justino, David, e Rui Santos (org.). 2017. *Atlas da Educação: Contextos Sociais e Locais do Sucesso e Insucesso*. Lisboa: CICS.NOVA.
http://www.escxel.com/uploads/9_ATLAS_2017.pdf
- Ladson-Billings, Gloria. 1995. "But That's Just Good Teaching! The Case for Culturally Relevant Pedagogy". *Theory Into Practice*, 34 (3): 159-165.
<https://doi.org/10.1080/00405849509543675>
- Latorre, Antonio. 2003. *La Investigación-Acción*. Barcelona: Graó.
- Lévi-Strauss, Claude. 1975. *Raça e História*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Mac an Ghaill, Máirtín. 1999. *Contemporary Racisms and Ethnicities: Social and Cultural Transformations*. Londres: Open University Press.
- Maia, Vânia. 2019-12-08. "Eusébio é um herói nacional, mas não era Presidente, também não era um escritor nem um cientista... Um negro que joga futebol corresponde ao perfil que esperamos dele": Entrevista a Lilian Thuram, ex-futebolista e presidente da Fundação Lilian Thuram – Educação Contra o Racismo. *Visão* online. <https://visao.sapo.pt/ideias/2019-12-08-eusebio-e-um-heroi-nacional-mas-nao-era-presidente-da-republica-tambem-nao-era-um-escritor-nem-um-cientista-um-negro-que-joga-futebol-corresponde-ao-perfil-que-esperamos-dele/>
- Malheiros, Jorge. 1996. *Imigrantes na Região de Lisboa: Os Anos da Mudança*. Lisboa: Edições Colibri.
- Mateus, Sandra, e Teresa Seabra. 2016. "Políticas de Integração dos Descendentes de Imigrantes na Sociedade Portuguesa (1976-2015)". Comunicação ao IX Congresso Português de Sociologia: Portugal, Território de Territórios. Universidade do Algarve, Faculdade de Economia, 6-8 de Julho de 2016.
https://associacaoportuguesasociologia.pt/ix_congresso/docs/final/COM0226.pdf
- Memmi, Albert. 1993. *O Racismo*. Portugal: Caminho.
- Mezzadra, Sandro. 2019. *Direito de Fuga: Migrações, Cidadania e Globalização*. Lisboa: Tigre de Papel.

- Moreira, Adilson. 2020. *Racismo Recreativo*. São Paulo: Editora Jandaíra.
- Nussbaum, Martha C. 2014. *Educação e Justiça Social*. Odivelas: Edições Pedagogo.
- . 2019. *Sem Fins Lucrativos: Porque Precisa a Democracia das Humanidades*. Lisboa: Edições 70.
- Okolie, Andrew C. 2008. “Para um Enquadramento Anti-Racista da Investigação: O Caso para Entrevistas Aprofundadas de Cariz Interventivo”. In *Metodologias de Investigação Anti-Racistas*, org. por George J. Sefa Dei e Gurpreet Singh Johal, 121-151. Ramada: Edições Pedagogo.
- Oliveira, Catarina Reis (coord.), e Natália Gomes. 2019. *Relatório Estatístico Anual: Indicadores de Integração de Imigrantes*. Observatório das Migrações. Coleção Imigração em Números. Lisboa: ACM.
<https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/383402/Indicadores+de+Integra%C3%A7%C3%A3o+de+Imigrantes.+Relat%C3%B3rio+Estat%C3%ADstico+Anual+2019/98bf34e6-f53f-41b9-add6-cdb4fc343b34>
- Petit, Michèle. 2020. *Ler o Mundo*. Portugal: Kalandraka Editora.
- Pollak, Michel. 1992. “Memória e Identidade Social”. *Estudos Históricos*, 5 (10): 200-215. <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941/1080>
- Ramos, Alice, e José Santana Pereira. 2020-10-17. “Importa o Que Pensamos sobre os Outros?”. *Expresso* online. <https://expresso.pt/opiniao/2020-10-17-Importa-o-que-pensamos-sobre-os-outros>
- República Portuguesa XXII Governo. 2021-04-09. “Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Discriminação em Consulta Pública até 10 de Maio”.
<https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/noticia?i=plano-nacional-de-combate-ao-racismo-e-a-discriminacao-em-consulta-publica-ate-10-de-maio>
- Ribeiro, Djamila. 2019. *Pequeno Manual Antiracista*. São Paulo e Rio de Janeiro: Companhia das Letras.
- Said, Edward W. 1993. *Culture and Imperialism*. Nova Iorque: Vintage Books.
- Santos, Boaventura de Sousa, e João Arriscado Nunes. 2004. “Para Ampliar o Cânone do Reconhecimento, da Diferença e da Igualdade”. In *Reconhecer para Libertar: Os Caminhos do Cosmopolitismo Multicultural*, org. por Boaventura de Sousa Santos, 25-26. Porto: Edições Afrontamento.
- Sassen, Saskia. 2001. *Global City*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Sayyid, Salman. 2004. “Slippery People: The Immigrant Imaginary and the Grammar of Colours”. In *Institutional Racism in Higher Education*, org. por Ian Law, Deborah Phillips e Laura Turney, 149-159. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- . 2014. “A Measure of Islamophobia”. *Islamophobia Studies Journal*, 2 (1), 10-25. <https://doi.org/10.13169/islastudj.2.1.0010>
- Seabra, Teresa (coord.), Cristina Roldão, Sandra Mateus, e Adriana Albuquerque. 2016. *Caminhos Escolares de Jovens Africanos (PALOP) que Acedem ao Ensino Superior*. Lisboa: Alto Comissariado para as Migrações.
https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/177157/ESTUDO+57_web.pdf/704c1ae4-adc6-4858-9851-d4a45f602095

- Suárez-Orozco, Marcelo M., Tasha Darbes, Sandra Isabel Dias, e Matt Sutin. 2011. "Migrations and Schooling". *Annual Review of Anthropology* 40, 1 (311-328). <https://doi.org/10.1146/annurev-anthro-111009-115928>
- Tonucci, Francesco. 2019. *A Cidade das Crianças*. Matosinhos: Editora Kalandraka.
- Troyna, Barry. 1993. *Racism and Education*. Buckingham: Open University Press.
- Vala, Jorge, e Cícero Pereira. 2012. "Racism: An Evolving Virus". In *Racism and Ethnic Relations in the Portuguese-Speaking World*, org, por Francisco Bethencourt e Adrian J. Pearce, 49-70. Oxford: Oxford University Press.
- , Rodrigo Brito, e Diniz Lopes. 2015. *Expressões dos Racismos em Portugal*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Zinn, Howard, e Donaldo Macedo. 2007. *Poder Democracia e Educação*. Portugal: Edições Pedago.

Anexo: Planeamento inicial das sessões

Tema	Conteúdos	Objectivos
<p>Sessão 1</p> <p>Um mundo em movimento</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Enquadramento macro e micro das migrações no mundo - Motivações para as migrações (das migrações por vontade própria às migrações forçadas) - Momentos para partilha de histórias pessoais 	<ul style="list-style-type: none"> - Reflectir criticamente sobre desafios e acontecimentos da actualidade como as migrações e as migrações forçadas; - Reflectir sobre as desigualdades no mundo e as relações de poder entre países e regiões; - Promover uma consciência crítica sobre as questões da actualidade; - Criar empatia.
<p>Sessão 2</p> <p>Derrubar muros/ construir pontes</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Muros visíveis (fronteiras) entre países e muros invisíveis entre pessoas - Trajectórias e percursos biográficos de pessoas refugiadas 	<ul style="list-style-type: none"> - Reflectir sobre o conceito de 'fronteira' e as políticas migratórias; - Problematicar as mobilidades internacionais como fenómenos sociais; - A Arte como forma de intervenção sobre questões ligadas à Migração; - Reflectir sobre preconceitos e estereótipos; - Desconstruir “mitos” e preconceitos; - Reflectir sobre a influência de discursos políticos racistas e xenófobos na legitimação de práticas de exclusão e de discriminação de grupos migrantes. <p>6º ano – Leitura e exploração em oficina do livro “O muro no meio do livro”.</p>

<p>Sessão 3</p> <p>Oficina criativa sobre as sessões anteriores</p>	<p>- Desafio para uma produção visual e gráfica com base na reflexão realizada durante as sessões anteriores.</p>	<p>- Proporcionar a participação-reflexão-acção entre todos;</p> <p>- Fomentar o pensamento crítico e criativo</p>
<p>Sessão 4 e 5</p> <p>Entre Culturas</p>	<p>- O que “faz” uma cultura?</p> <p>- As culturas afastam ou aproximam as pessoas?</p> <p>- A língua como elemento de cultura e comunicação entre as pessoas</p>	<p>- Reflectir sobre a diferença e diversidade cultural a partir das experiências concretas de cada participante na vida escolar ou da comunidade;</p> <p>- Reconhecer as próprias perspectivas pessoais e entender as opiniões de outras pessoas sobre percursos de vida diversos, desafiando o eurocentrismo;</p> <p>- Provocar empatia entre alunos e entre alunos e comunidades que experienciam os desafios e as mudanças provocadas por contextos migratórios;</p> <p>- Ampliar e diversificar as perspectivas dos jovens sobre a História de outros povos e culturas.</p>
<p>Sessão 6 e 7</p> <p>A Discriminação/ O Racismo (Dimensão estrutural e dimensão interpessoal)</p>	<p>- Quem conta a História?</p> <p>- Será que há livros que contam Histórias erradas ou incompletas?</p> <p>- Reflectir sobre situações de discriminação em função da etnia, nacionalidade, origem.</p> <p>- Reflectir sobre as marcas que a escravatura e o colonialismo deixaram até hoje e como as combater.</p>	<p>- Discurso oficial e manuais escolares em confronto com outras perspectivas;</p> <p>- Reflectir através de exemplos quotidianos sobre a discriminação (em razão da cor de pele, etnia, território de origem, nacionalidade);</p> <p>- Desafiar o eurocentrismo;</p> <p>- Capacitar os alunos para detectarem situações de</p>

		discriminação.
<p>Sessão 8</p> <p>As nossas histórias (e vozes) contam</p>	<p>- “O perigo da história única” (intervenção da escritora nigeriana Chimamanda Adichie)</p> <p>- Por que contamos histórias?</p> <p>Como podemos falar sobre as experiências pessoais que fazem de nós aquilo que somos.</p>	<p>- Gerar reflexões sobre o poder da narrativa, a importância do <i>storytelling</i> e o uso da nossa voz para contar a nossa história;</p> <p>- Estereótipos, preconceitos e discriminação;</p> <p>- Capacitar alunos para indagar sobre como os percursos de vida e contextos nacionais afectam os indivíduos e as comunidades.</p>
<p>Sessão 9</p> <p>Ler o mundo com a lente dos Direitos Humanos</p>	<p>- A Declaração Universal dos Direitos Humanos</p> <p>- Pensar os Direitos Humanos ao longo dos tempos</p> <p>- Direitos Humanos e Arte urbana</p>	<p>- Sensibilizar para a defesa dos direitos humanos;</p> <p>- Conhecer o sistema de protecção dos Direitos Humanos, os seus instrumentos e principais instituições;</p> <p>- Fomentar a participação cívica.</p>
<p>Sessão 10</p> <p>Nascemos todos livres e iguais?</p>	<p>- Leitura de notícias de jornais sobre situações em que os Direitos Humanos não foram respeitados.</p>	<p>- Sensibilizar para a defesa dos direitos humanos;</p> <p>- Conhecer formas de defender os direitos humanos.</p>
<p>Sessão 11</p> <p>A liberdade religiosa</p>	<p>- A religião como parte da cultura.</p> <p>- Discriminação em razão da religião.</p> <p>- Religião muçulmana e estereótipos.</p> <p>- Liberdade religiosa e Desporto</p>	<p>- Sensibilizar para o diálogo inter-religioso.</p> <p>- Reflectir sobre mitos e preconceitos em relação à religião.</p> <p>6º ano Leitura e actividade exploratória do livro <i>Hats of Faith</i>.</p>

Sessão 12 O nosso lugar no mundo	- Fecho do projecto. O que podemos fazer, individual e colectivamente, para a construção de um mundo mais justo, inclusivo e sem discriminação?	- Fomentar o diálogo, a reflexão e a participação cívica; - Estimular a reflexão, a tomada de decisão em grupo, a argumentação e o poder de acção e de transformação existente em cada um.
--	---	---

Nota: Ainda que os temas abordados tenham sido cumpridos como estabelecido e previsto neste cronograma, a própria dinâmica das sessões obrigou a alterações que variaram de turma para a turma. O projecto não foi, tal como explicado no Capítulo 2, implementado nestes exactos termos em todas as turmas. O conteúdo programático foi uma (re)construção, renovação e ampliação deste ponto de partida inicial, à medida dos temas que mais interesse suscitavam a cada conjunto de jovens e dos questionamentos e partilhas que foram sendo lançados no decurso nas sessões.

Uma vez que as turmas com quem trabalhei abrangiam dois ciclos diferentes – 2º e 3º ciclo – ainda que os temas trabalhados tenham sido semelhantes e transversais a todas as turmas, foi a abordagem aos mesmos, os recursos e as próprias metodologias utilizadas que sofreram algumas adaptações devido às idades dos participantes.